



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språkdidaktik och språkutveckling i modersmålsundervisningen

Observationer och intervjuer med några lärare och elever i
arabiska och tyska i Göteborgsregionen

Sausan Assafi & Elisabeth Jolly

LAU 690

Kursansvarig: Institutionen för svenska språket

Handledare: Margareta Holmegaard

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT 08-1350-05

Abstract

Examensarbete i lärarutbildningen

Titel: Språkdidaktik och språkutveckling i modersmålsundervisningen. Observationer och intervjuer med några lärare och elever i arabiska och tyska i Göteborgsregionen

Författarna: Sausan Assafi, Elisabeth Jolly

Termin och år: höstterminen 2008

Kursansvarig: Institutionen för svenska språket

Handledare: Margareta Holmegaard

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT 08- 1350-05

Nyckelord: Språkdidaktik, språkutvecklande metoder, modersmål, arabiska, tyska

Syfte

Syftet med arbetet var att undersöka hur modersmålslärare arbetar i relation till styrdokumentet, vilka läromedel och arbetsmetoder lärarna använder med hänsyn till elevernas språkutveckling.

Frågeställningar

Vilka metoder, arbetssätt och läromedel använder modersmålslärare i sin undervisning?

Hur planerar modersmålslärare sin undervisning?

Ställer läraren upp mål för sin undervisning och hur sker i så fall detta?

Utvärderar modersmålslärare sin undervisning? I så fall hur och med vem?

Hur uppfattar eleverna sin modersmålsundervisning?

Metod

Studien grundas på kognitiva och sociokulturella teorier om lärande och på arbeten om ämnesdidaktiska metoder i modersmålsundervisningen. Praxisnärlighet eftersträvades. Därför valdes en kvalitativ undersökningsmetod med klassrumsobservationer, intervjuer med lärare och elever. Vid observationerna lades vikt vid undervisningsmetoder och arbetssätt, läromedelsanvändning, interaktion och individualisering. Vid lärarintervjuerna frågades efter utbildning, kunskap till styrdokument, läromedel, planering och utvärdering. Eleverna skulle reflektera över inlärningssätt, motivationen att delta i och uppfattningen om modersmålsundervisningen.

Resultat

Observationerna och intervjuerna gav följande resultat: I jämförelsen mellan de arabiska och tyska klasserna har vi sett att läromedlen är av mycket olika innehåll och kvalitet och olika bra anpassade till elevernas situation. Vi har sett att olika undervisningsmetoder används. De varierar mellan traditionella metoder och arbetssätt som grundar sig i kognitiva och sociokulturella teorier om lärande. Vi har också kommit fram till att gruppernas storlek varierar mycket och att skillnader i kunskapsnivå inom grupperna är stora. Lärarnas inställning till dialog och interaktion i klassrummet varierade mycket. Målstyrt arbete, planering, utvärdering och reflektion om lärandet tillsammans med eleverna förekom inte under observationerna.

Yrkesrelevans

Detta visar att utbildning och fortbildning inom vetenskapligt grundad didaktik i ämnet är nödvändigt för att ge lärarna redskap att arbeta enligt styrdokumentet. Detta är nödvändigt för att kunna sätta eleverna i centrum, att arbeta språkutvecklande och i slutändan att nå kursplanens mål i ämnet modersmål, som tvåspråkighet, dubbel kulturell tillhörighet och identitet

Förord

En stor del av arbetet har vi skrivit tillsammans, de inledande kapitel som bakgrund, syfte, teori, metod och de avslutande delarna, som analys och diskussion. Om undersökningen och resultaten har vi skrivit var för sig. Vi har dock kommit överens om en gemensam modell för redovisningen. Vårt samarbete har varit mycket berikande, då vi har kunnat dela många erfarenheter och tankar med varandra.

Vi vill tacka vår handledare Margareta Holmegaard och vår kurskamrat Kerstin Danielsson för värdefull kritik och synpunkter, till Margareta Stål för korrekturläsningen, och våra närmaste för stort tålamod och stöd under denna krävande tid.

Göteborg, den 7 januari 2009

Innehållsförteckning

Kapitel 1. Bakgrund

1.1. Inledning.....	7
1.2. Syfte & frågeställning	8
1.3. Teorier om lärande & språkinläring	9
1.4. Begrepp.....	10
Hemspråk- modersmål.....	10
Modersmålsundervisning i Sverige.....	10
Tvåspråkighet- Flerspråkighet.....	10
Ursprungskultur- interkulturalitet.....	11

Kapitel 2. Forskning

2.1. Forskning om modersmålsundervisningen.....	11
Problem.....	11
Effekter.....	11
Lärare.....	12
Läromedel.....	12
Undervisningsmetoder.....	12
2.2. Språkutvecklandemetoder i modersmålsundervisningen.....	13

Kapitel 3. Metod.....

3.1. Metodval.....	14
Avgränsningar.....	15
Observation & intervju som metod.....	15
Genomförandet & reflektion.....	15
Databearbetning, analys & tillförlitlighet.....	16
3.2. Genomförande av observationer & intervjuer i arabiska.....	17
3.3. Presentation av lärarna & eleverna.....	18
Lärarna i arabiska.....	18
Eleverna i arabiska.....	18
3.4. Genomförande av observationer & intervjuer i tyska.....	18

3.5. Presentation av lärarna & eleverna i tyska.....	19
Lärarna i tyska.....	19
Eleverna i tyska.....	20

Kapitel 4. Undersökningens resultat

4.1. Elevintervjuer i arabiska.....	20
Elevintervjuer i tyska.....	21
4.2. Lärarintervjuer i arabiska.....	22
Lärarintervjuer i tyska.....	23
4.3. Observationer i arabiska klasser.....	24
4.3.1. Den yttre miljön för undervisning.....	24
4.3.2. Tiden.....	24
4.3.3. Lärarnas relation till styrdokument, mål, reflektion och utvärdering.....	24
4.3.4. Lärarnas planering.....	24
4.3.5. Läromedel.....	24
4.3.6. Lärarnas arbetsmetoder.....	25
4.3.7. Individualisering och interaktion.....	25
4.3.8. Lärarnas reflektion om elevernas uppskattning av undervisningen.....	25
4.4. Observationer i tyska klasser.....	26
4.4.1. Den yttre miljön för undervisning.....	26
4.4.2. Tiden.....	26
4.4.3. Lärarnas relation till styrdokument, mål, reflektion och utvärdering.....	26
4.4.4. Lärarnas planering.....	26
4.4.5. Läromedel.....	26
4.4.6. Lärarnas arbetsmetoder.....	27
4.4.7. Individualisering och interaktion.....	27
4.4.8. Lärarnas reflektion om elevernas uppskattning av undervisningen.....	27
4.5. Lärarnas egna problematiseringar.....	28

Kapitel 5 Analys och slutsatser

5.1. Analys & slutsatser.....	28
5.2. Slutdiskussion.....	31
Litteratur och källor.....	34
Bilaga 1 Två språk arabiska & tyska.....	36
Bilaga 2. Frågor till modersmåls lärare.....	38
Bilaga 3 Frågor till eleverna.....	49
Bilaga 4 Observationsschema.....	40

Kapitel 1. Bakgrund

1.1. Inledning

Forskarna Kenneth Hyltenstam (1996: 10ff) och M. Wingstedt (Wingstedt 1998 i Skolverket 2002) visar att modersmålsämnet befinner sig i ett starkt ideologiskt polariserat spänningsfält som gäller invandrare och invandringspolitik. Modersmålsundervisningen utgör en ställföreträdande markör, något man angriper när man i verkligheten är emot samhällsförändringen som invandringen medfört. I den andra ändan av spänningsfältet finns de som förespråkar en oreflekterad pluralism. Den hetsiga debatt om modersmålsundervisningens berättigande som ägde rum under både 1970- och 1990-talen såväl bland forskare, kända invandrade och i medierna förövrigt, misskrediterade både forskningen och hemspråksundervisningen generellt för lång tid framöver.

Då invandrarna uppfattas och behandlas som lågstatusgrupp i samhället, blir också deras angelägenheter lågstatusfrågor och tas inte på allvar på samma sätt. Det anser Hyltenstam vara förklaringen till varför hemspråksreformen inte blev genomförd som det var tänkt (Hyltenstam 1996:12).

Modersmålsundervisningen pågår fortfarande inom detta spänningsfält. Migrationsministern uttalade nyligen visserligen att modersmål behövs, men enbart i syfte att invandrarna ska lära sig svenska (Intervju med Nyamko Sabuni i Lärarnas tidning Nr.19/2008:14). De problem som finns med modersmålsundervisningen gör att det är ett slöseri, säger hon.

Detta påverkar föräldrars och elevers inställning och det kan yttra sig som misstroende när man vill undersöka hur deras modersmålsundervisning går till.

För att det inte ska vara ett slöseri, måste lärarna få en bra utbildning för att kunna ge en bra undervisning.

Styrdokumentet som reglerar modersmålsundervisningen i grundskolan är läroplanen Lpo 94 och kursplanen för ämnet modersmål 2000. Lpo 94 föreskriver en undervisning som är baserad på demokratiska principer och arbetsformer, jämställdhet och elevinflytande. Dessa principer och mål ska genomsyra all undervisning.

”Läraren skall se till att alla elever [...] får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad.” (Lpo 2006:13).

Läroplanen poängterar vikten av att läraren tillsammans med eleverna ska planera och utvärdera undervisningen och att eleverna reflektera över sitt eget lärande (Lpo 2006:13f). Undervisningen ska planeras och utvärderas med utgångspunkt från elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov och ska förmedla glädje att skapa och lust att fortsätta lära.

Kursplanen för ämnet modersmål anger som syfte med denna undervisning att den ska stärka elevernas självkänsla, tydliggöra uppfattningen om den egna livssituationen här i Sverige, samt utveckla eleverna till flerspråkiga individer med en flerkulturell identitet (Kursplan för modersmål. 2000. Ämnets syfte och roll i utbildningen). Kursplanens strävansmål anger att eleverna ska ”tillägna sig kunskaper om språkets uppbyggnad för att kunna göra jämförelser mellan sitt modersmål och svenska och därigenom utveckla sin tvåspråkighet” (Kursplan modersmål 2000:1). Lektionsinnehållet ska tillgodose både muntliga och skriftliga språkfärdigheter, samt kulturell medvetenhet. Undervisningen skall förmedla både språkkunskaper, kulturarvet och förståelse för elevens minoritetskultur i Sverige. Eleverna ska få kunskaper om historia, traditioner, samhällsliv i sin ursprungskultur och kunna jämföra detta med motsvarigheter i Sverige, få goda läsvanor genom litteraturläsning, lära känna

kulturarvet och sätta det i relation till sig själv samt använda modersmål som medel för kunskapsutveckling (Kursplan för modersmål). Läsande, skrivande och samtal kring elevens egna erfarenheter och delaktighet i två eller flera kulturer är basen för språkutvecklande arbete i ämnet modersmål.

Vi som skriver uppsatsen har arabiska och tyska som modersmål och dessa språk ingår i våra ämnen som blivande lärare. Vi har olika erfarenheter av modersmålsundervisning i Sverige, antingen i form av egen undervisning i tyska modersmålsklasser eller under VFU i arabiska. I den tyska undervisningen upptäcktes svårigheter att realisera målen. I samband med den arabiska undervisningen noterades vissa elevers önskan att sluta gå till sin modersmålsundervisning.

Lärarytbildningens delkurs i didaktik gjorde oss medvetna om de pedagogiska arbetsmetodernas betydelse, hur man kan utforma språklektioner och hur man arbetar med målsättning och utvärdering. Våra erfarenheter och våra nya didaktiska kunskaper ledde oss fram till att vilja undersöka vilka läromedel och metoder lärarna använder i modersmålsundervisningen med hänsyn till språkidaktik och språkutveckling. Johansson/Svedner (2006) presenterar en rad olika forskningsområden för att skriva examensarbete inom lärarytbildningen. Vårt examensarbete ligger inom det ämnesdidaktiska forskningsområdet.

1.2. Syfte och frågeställning

Vårt syfte är att undersöka modersmålslärares metodik och hur de relaterar sina respektive arbetssätt till målen i styrdokumentet. För att uppnå vårt syfte vill vi undersöka hur modersmålslärare arbetar i relation till kursplanens mål för ämnet modersmål, vilka läromedel och arbetsmetoder de använder, hur de arbetar för att främja elevernas språkutveckling i sina modersmål tyska och arabiska. Genom denna undersökning vill vi medverka till att sprida kunskapen om språkutvecklande arbetssätt.

För att få svar på syftet ställer vi följande frågor:

- Vilka metoder, arbetssätt och läromedel använder modersmålslärare i sin undervisning?
- Hur planerar modersmålslärare sin undervisning?
- Ställer läraren upp mål för sin undervisning och hur sker i så fall detta?
- Utvärderar modersmålslärare sin undervisning? I så fall hur och med vem?
- Hur uppfattar eleverna sin modersmålsundervisning?

Med hjälp av klassrumsobservationer och intervjuer med lärare och elever ska vi ge svar på frågorna. Vi ska förankra frågorna i teorier om lärande, i forskning om modersmålsundervisning och i ämnesdidaktiska arbeten. Vi ska motivera vårt val av metod, beskriva vår metod och genomförandet av undersökningen. Våra didaktiska resonemang vilar på sociokulturell språkteori och beprövad ämnesmetodik. Dessa presenteras i det följande.

1.3. Teorier om lärande och språkinläring

Det finns många olika traditioner och teorier om lärande. Några av de forskare som satta stortavtryck inom pedagogik och didaktik är Lev. S. Vygotskij, Jean Piaget och Ference Marton, som nedan presenteras.

Den sociokulturella teorin enligt Vygotskij handlar om att vi lär oss när vi deltar i ett sammanhang (om Vygotskijs teorier se Claesson 2007 och Forsell 2005, kapitel 4). Det vill säga att interaktion och samspel med andra i vår omgivning är väldigt viktigt för lärande och identitetsskapande.” Genom interaktion med andra bygger [...] individen upp sociala erfarenheter som medieras (=förmedlas) genom språket” (Forsell 2005:120). Det kan man kanske översätta med: Det vi lär oss tillsammans med andra blir till erfarenheter som ingår i vår identitet. Vem vi är visar vi genom det eller de språk vi använder. Enligt Vygotskij ska läraren utmana eleven genom att ge uppgifter som ligger precis i överkant av det eleven kan så att det blir en utmaning för eleven att klara att lösa uppgiften tillsammans med andra (det som ligger precis i överkant av elevens förmåga kallas för den approximativa utvecklingszonen)

Piaget är upphovsman till en kognitiv teori om lärande. Denna teoribildning tar fasta på hur människor kan veta något om sin omgivning. Han menar att varje människa utformar sin egen bild av omvärlden. Läraren ska förstå elevernas sätt att tänka. Läraren bör hitta fram till elevernas tankesätt och bygga på det (Claesson 2007: 26-28). Claesson beskriver hur läraren kan arbeta enligt denna teori:

- Uppmuntra och acceptera elevens självständighet och initiativ.
- Använda rådata (som t.ex. glosor att bygga en berättelse med), interaktiva läromedel m.m.
- Engagera elever i dialoger med lärare och med varandra.
- Uppmuntra elever att reflektera över det de lärt sig (Claesson 2007: 29f).

Enligt Claesson betonade Piaget dessutom föremålens betydelse för att eleven ska göra kunskap konkret och ge eleven möjlighet till experiment och erfarenheter i sitt lärande.

Marton utvecklade under 1970-talet fenomenografin som en tredje teori. Fenomenografi föreskriver inte *ett* bästa sätt att arbeta med eleverna, utan läraren skall känna till vilka olika uppfattningar och erfarenheter det finns hos eleverna. Läraren ska göra eleverna medvetna om att det finns olika uppfattningar, så att eleverna kan välja mellan dessa och lära sig av andras sätt att tänka (Claesson 2007:42f). Fenomenologin betonar betydelsen av elevernas dialog, samarbete och reflektion.

Teorier om språkinläring har sett olika ut genom tiderna, beroende på vad som ansetts vara viktig kunskap. Synen på hur man bäst tillägnar sig språkkunskaper har pendlat mellan aktivism och formalism, mellan det aktiva, muntliga förvärvandet av språkfärdigheten och den formella inläringen av språkregler och grammatik. Det som förändras i språkundervisning och språkinläring är de metoder som skapats utifrån dessa idéer, menar forskaren och lärareutbildaren Ulrika Tornberg (Tornberg 2000:26f). I ett sociokulturellt perspektiv har läraren en oerhört viktig roll när det gäller att göra eleverna uppmärksamma att det finns olika sätt att lära sig, att eleverna ska testa några av dem och välja vilka som passar dem bäst. Läraren ska göra eleven uppmärksam på vilka olika strategier (kognitiva,

metakognitiva, socioaffektiva, kommunikativa, sociala) som de kan använda för olika uppgifter i språkinläringen (Tornberg 2005: 20ff).

Innan vi presenterar forskningen om modersmålsundervisningen, dess kontext, förutsättningar och hinder, ska vi förklara hur vi använder några centrala begrepp.

1.4. Begrepp

Hemspråk – Modersmål

Fram till 1950-talet var modersmål synonymt med det svenska språket. Numera hänvisar termen modersmål till andra modersmål än svenska. På 1960-talet infördes undervisning för elever som hade ett annat modersmål än svenska under benämning hemspråksundervisning. Sedermera blev termen hemspråk ifrågasatt därför att språket inte bara var avsett att tjäna till hemmabruk. 1997 ersattes termen hemspråk officiellt med termen *modersmål* (Tuomela 2002: 8). Veli Tuomela forskar om tvåspråkighet. Vi använder *hemspråk* när vi refererar till de historiska dokument och sammanhang då ordet användes.

Modersmålsundervisningen i Sverige

Till grund för anordnandet av hemspråksundervisning ligger Unescos rekommendation från 1953 (Hyltenstam 1996:31) angående barnens rätt att få sin grundskoleutbildning på sitt modersmål. Således är modersmålsundervisning en fråga om barns rättigheter i samhället.

För Sveriges del gjorde först arbetskraftsinvandringen, sedan flyktinginvandringen efter andra världskriget det angeläget att anordna modersmålsundervisning. Invandringen har ökat hela tiden (se Statistiska Centralbyrån= SCB utrikes födda), och därmed antalet elever med annat modersmål än svenska. År 2008 listar skolverket 162 språk på sin hemsida för modersmål (www.skolverket.se >webbplats Tema modersmål). Riktlinjerna och bidragen har ändrats och organisation och syften har skiftat sedan det för första gången sattes upp regler för hemspråksundervisning i läroplanen Lgr 62.

Sedan hemspråksreformen år 1977 är det obligatoriskt för kommunerna att anordna hemspråksundervisning och studiehandledning i alla skolformer. Berättigade är elever som har hemspråket som ett ”dagligt umgängesspråk” (Hyltenstam 1996:46). För att kommunen ska vara skyldig att erbjuda undervisning måste det finnas minst fem berättigade elever och det ska finnas en lämplig lärare. Undervisning ges i förberedelseklass för nyanlända elever, i tvåspråkiga klasser i förskolan och de tidiga åldrarna, som enspråkig undervisning vilken oftast ligger efter den ordinarie undervisningen och som handledning i ämnesundervisningen i grundskolan och på gymnasiet.

Tvåspråkighet - Flerspråkighet

Kursplanen är inte entydig vad gäller modersmålsundervisningens syfte: både tvåspråkighet och flerspråkighet förekommer där. Professor i allmän språkvetenskap, Gisela Håkansson, (2003:11-23) redovisar i sin genomgång av forskningen om tvåspråkighet att termen är svår att definiera därför att det har utvecklats många definitioner och varierande betydelser under årens lopp. Det finns idag en omfattande forskning om tvåspråkighet, som bl.a. bedrivs på centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm. Författaren menar att många elever lever med fler än två språk, och därför är flerspråkighet det begrepp som svarar mot alla de olika

kombinationer och situationer av språkanvändning i skolan och i hemmet som många elever har. Hon använder själv en mycket vid definition av tvåspråkighet.

Ursprungskultur- Interkulturalitet

Att tala om ursprungskultur som kursplanen gör anser vi problematiskt, likaså begreppet hemland. Detta eftersom begreppen inte svarar mot många elevers reella situation. Ursprung måste beteckna den platsen man är född på. Och alla som är födda i Sverige har sitt ursprung här. Adopterade elever har sitt ursprung i födelselandet, vilket som oftast inte är identiskt föräldrarnas hemland eller hemländer. Adopterade elever lär sig i modersmålsundervisningen deras föräldrars språk och kultur, men inte sitt ursprungs- eller hemlandets. Om man är född i Sverige av utrikes födda föräldrar eller om man som invandrad vuxen har bott i Sverige i mer än hälften av sitt liv och tagit svensk medborgarskap, då upplever man Sverige som sitt hemland, hellre än sitt ursprungsland. Detta uppmärksammas av Håkansson (Håkansson 2003: 10f). Man lägger nu för tiden mera vikt på att ta vara på elevernas kunskaper om andra länder och kulturer, det kallas för interkulturell undervisning. Enligt språkdidaktikern Ulrika Tornberg bör undervisningen göra eleverna medvetna om att det kan finnas olika kulturer i klassrummet och att interkulturalitet skapas i möten med varandra i klassrummet (Tornberg 2005:54).

Kapitel 2 Forskning

2.1. Forskning om modersmålsundervisningen

Problem

Den svenska staten gav år 2001 skolverket i uppdrag att komma med förslag till utveckling av modersmålsstöd och -undervisning. Denna rapport är vår viktigaste källa. Vi kan förankra vårt arbete i flera delar av rapporten, bl.a. attitydundersökningen och Veli Tuomelas forskningsöversikt. Tuomela, då verksam på Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholm, och rapporten i övrigt konstaterar att det finns bl.a. följande problem förbundna med modersmålsundervisningen:

- Lärarnas arbetssituation är ogynnsam, därför att de har lite eller ingen kontakt med de andra lärarna, och blir pedagogiskt och socialt isolerade (Flera språk 2002:57).
- Att det finns negativa attityder till modersmålsundervisningen i samhället i stort och på enskilda skolor (Tuomela 2002: 229). T.ex. görs gällande att en del av modersmålslärarna saknar kunskap om det svenska språket, läroplanen och pedagogiskt förhållningssätt (Flera språk 2002:54).
- Att undervisningstiden är alltför kort för att kunna uppnå kursplanens mål, att den pedagogiska utformningen av undervisningen uppvisar stora skillnader, att det saknas läromedel anpassade för modersmålsundervisning (Flera språk 2002:243).

Effekter

Allt är dock inte bara problem: modersmålsundervisning för även med sig vinster för elever och samhället. Lärarförbundets tidning tar upp exempel på det i sitt specialnummer om modersmål (Lärarnas tidning, 2008 Nr.19). Tuomela refererar till flera studier om modersmålsundervisningens effekter. Dessa visar ”att deltagande i skolans modersmålsundervisning inte tycks ske på bekostnad av prestationer i andra ämnen”

(Tuomela 2002:48). Det motsäger påståenden från modersmålsundervisningens motståndares sida.

En studie av lektor Margreth Hill från Göteborgs universitet (Hill 1995) visar att det finns ett samband mellan skolresultat och deltagande i modersmålsundervisningen. Den grupp elever som ur ett stort antal aspekter lyckas bäst i den svenska skolan är de som kontinuerligt deltagit i modersmålsundervisning i förskola och genom hela grundskolan (Hill i Tuomela 2002:50). Å andra sidan har över hälften av eleverna som har börjat med modersmålsundervisning avbrutit den. De elever som fått minst modersmålsundervisning levde under svåra sociala förhållanden och hade också störst svårigheter med svenska språket. "Den grupp som har lyckats sämst i skolan hade tidigt avbrutit sitt deltagande i modersmålsundervisningen" (Tuomela 2002:50).

En helt färsk undersökning av undervisningsrådet Eva Wirén (Wirén 2008) visar att modersmålsundervisningen trots sin marginaliserade ställning i den svenska skolan ger positiva resultat för eleverna, på så sätt att elever som deltar i modersmålsundervisning får ett högre meritvärde i slutet av grundskolan än andra elever.

Dessa resultat understryker hur viktigt modersmålsundervisningen är och hur stora vinster det kan bringa att elever får en bra modersmålsundervisning. I frågan om hur undervisningen bör bedrivas, så tar skolverkets rapport även upp modersmålsundervisningens pedagogiska utformning, som lektionsinnehåll, läromedel och arbetsformer. Forskningen visar att modersmålslärare arbetar med kursplanens mål på olika sätt, beroende på allmänna och ämneskunskaper, tillgång till läromedel, samt egna intressen.

Lärare

Antalet utbildade lärare ökade fram till 1990-talet. Därefter vände trenden dramatiskt. Problemet att mellan 25 och 30% av hemspråkslärarna är outbildade påtalats i flera studier (se Enström 1984, Garefalakis 1994, Hill 1996, Hyltenstam 1996, Tuomela 2002). Lärarnas utbildning, liksom arbetsvillkor är av betydelse för undervisningens utformning. I skolverkets rapport om modersmålsundervisningens pedagogiska utformning refereras till fyra studier om lektionsinnehåll, åtta studier som undersökte läromedel och en studie om lärarnas arbetsvillkor (Tuomela 2002: 17ff).

Läromedel

Vad gäller läromedelssituationen, så finner många modersmålslärare det svårt att få tag på lämpliga läromedel. Det finns få läromedel som är producerade i Sverige och som också speglar elevernas livssituation. Böckerna från modersmålsländerna är relativt lätta att få tag på. Men de är ofta inte lämpliga, då de är anpassade till andra undervisningsformer och bär på ideologiska värderingar som inte stämmer överens med den svenska läroplanen. Enligt Tuomela får lärarna ofta lägga ner mycket möda på att producera eget material.

Undervisningsmetoder

Endast Luis Ajagán-Lesters studie från 1996 (Ajagán-Lester 1996 i Tuomela 2002:20) behandlar undervisningsmetoder. Denna studie baseras på intervjuer med modersmålslärare och observationer i Stockholms stad 1994-96. Observationerna gällde såväl lärarens arbetsmetoder som interaktionen mellan eleverna och innehöll många olika variabler. Han kom fram till att

”[L]ektionerna dominerades, med enstaka undantag, av ett positivt arbetsklimat och demokratiska arbetsformer. Ungefär hälften av lärarna tillämpade ett handlingsinriktat arbetssätt, som var inspirerat av en dialogisk inställning. Under dessa lektioner fick eleverna möjlighet att använda modersmålet tillsammans med andra elever. Den andra hälften av lärarna tenderade att använda traditionellt präglade arbetsformer” (Tuomela 2002: 21).

Traditionella metoder kännetecknas enligt Tuomela av följande drag: enkelriktad kommunikation från lärare till elev eller elev till lärare, läraren fungerar som föreläsare och talar den mesta av tiden själv, frånvaro av kommunikation mellan eleverna, inga dialogiska aktiviteter och heller inget interaktivt arbetssätt. Ordövningar sker utanför ett språkligt sammanhang vilket gör dem meningslösa. Utgångspunkten för undervisning är att det är läraren som förmedlar kunskap (Tuomela 2002: 216f).

Traditionella arbetsformer härleder forskaren Garefalakis (Garefalakis 1994), modersmåls lärare i grekiska, till hemlandets läroböcker. Dessa är bärare av traditionella undervisningsmetoder. Detta eftersom innehållet i dessa böcker är beroendet av läroplaner i ursprungslandet som inte stämmer överens med den svenska läroplanen. Utöver det skildrar innehållet i böckerna levnadsförhållanden som inte är relevanta för ungdomar som lever i Sverige. Han menar att tonåringar i svenska förorter inte kan relatera sig och sin vardag till traditioner bland grekiska bergsbönder.

Även Margareth Hill (Hill 1995) jämför effekterna av hemspråksundervisningen beroende på om undervisningen sker enligt traditionella undervisningsmetoder eller med språkutvecklande ansatser. Hon drar slutsatsen att hemspråksundervisningen för det mesta är ”inriktad på kunskap om språket som system, dess grammatik och stavning” (Hill 1995:75). Hill menar att för lite uppmärksamhet riktas mot bildningen av en kulturell medvetenhet, vilken uppnås genom att lära både om Sverige och om det egna eller föräldrarnas ursprungsland. Det kallas för att arbeta kontrastivt. Däremot påstår Lilian Ulrika Nygren-Junkin (Nygren-Junkin 1997 i Tuomela 2002) som resultat av hennes undersökning ”att modersmåls lärare arbetar kontrastivt med undervisningsstoffet, vilket stämmer överens med läroplanens intentioner”(Tuomela 2002:19).

2.2. Språkutvecklande metoder i modersmålsundervisningen

Hur undervisningen kan ske enligt läro- och kursplaner har konkretiserats i metodböcker och handledningar. Metodböckerna ger handledning i hur lärarna kan arbeta med styrdokumentens mål. Det är viktigt att läraren planerar för en språkutvecklande undervisning genom en bra planering och utvärdering. T.ex. ska läraren under planeringen tänka på *vad-varför-och hur* man undervisar. Det finns värdefulla utvärderings- och bedömningsunderlag (Colliander 2008:139, Paulin 1995:61, SIOP-protokollet enligt Echevarria 2004, Lansfjord 2002, Jönköpings- projekt modersmål 2008).

Tidigare har Statens Institut för Läromedelsinformation SIL, gett ut undervisningsmaterial samt en handledning i hemspråksdidaktik med anvisningar och exempel för språkutvecklande undervisning. Det som i handledningen lyfts fram som syfte för hemspråksundervisningen är att utveckla elevernas tankeförmåga, identitet och kulturell tillhörighet (Paulin 1995).

”Den språkutvecklande undervisningen måste utgå från elevernas erfarenheter, det faktum att de lever i två kulturer och använder två språk” (Paulin 1995:28). Hemspråksundervisningen ska kompensera för att modersmåls språket inte kan utvecklas tillräckligt i den dagliga miljön. Därtill ska den hjälpa eleven att integrera eller överbrygga gapet mellan de båda språkmiljöerna. Som språkutvecklande metoder nämns reflekterande samtal,

problemorienterade arbetsformer, litteraturläsning, upplevelseläsning, läsa och bearbeta det lästa, fritt skrivande, tid till att tänka (Paulin 1995:22ff).

I lärarhandledningen till diagnosmaterialet för år 6 *Språket lyfter* (Lansfjord 2002: 9) skriver författaren:

”Förmågan till att uttrycka sig själv och förstå andra är kärnan i begreppet språkutveckling. Å ena sidan självförtroende, att kunna säga det man vill säga, att använda språket i tal och skrift för att berätta, redogöra, samtala och argumentera, å andra sidan tänkande och reflektion, se sammanhang, jämföra, dra slutsatser eller läsa mellan raderna.”

Även författarna till boken *Tillsammans- lär vi av varandra* (Karlström & Laggar 2005) säger att språkutvecklingens nyckelord är fungerande kommunikation och samspel mellan människor. Vidare sägs att allt som människor använder för att uttrycka sig så som talat och skriftligt språk, kroppsspråk och rörelse för att uttrycka vad man vill säga är en sorts kommunikation som leder till språkutveckling (Karlström 2005:9). Språkutveckling innebär att eleverna ska lära sig nya saker utifrån sin utvecklingsnivå, experimentera, forska, repetera samt ha möjlighet att uppleva likheter och olikheter (Karlström 2005:22). Man ska börja från det kända och gå till det okända. Det ska finnas vardagsföremål, anpassning av miljö, tillgång till böcker, tydlig struktur, planering, reflektion och utvärdering (Karlström 2005: 27-33).

Läraren ska göra språkanvändningen meningsfullt och angeläget i nuet, som Ulrika Tornberg skriver i *Språkdiraktiken* (Tornberg 2005: 17-18). När eleverna sysslar med något begripligt, angeläget, relevant och meningsfullt både vad gäller innehåll och arbetsformer ökar också deras aktivitet och engagemang (Nilsson 2005:7). Motivationen att lära ökar när det finns kopplingar mellan innehållet som behandlas i undervisningen och elevens erfarenhet och vardagsvillkor (Nilsson 2005:8). Detta kan ske genom olika alternativa didaktiska metoder, som litteraturläsning, fri skrivning och dialog som gör att eleverna blir delaktiga i undervisningen.

Några beprövade alternativa metoder är t.ex. portfolio (*Språkboken* 2004: 237- 241, Forssell 2005:238-245), Storyline (Forsell 2005:245-256), tema och projekt (Beyer-Molander, språkdiraktikkurs LAU 670, vt 08). Dessa metoder låter eleverna jobba självständigt och ta ansvar för sitt arbete. Genom att arbeta med portfolio kan elever samla material i en pärm, sätta upp mål och reflektera över sitt lärande. Därigenom läggs fokus på själva processen och inte på produkten som sådan. Därtill har eleverna stort inflyttande i arbetet. Storyline handlar om att eleverna skall bilda grupper och lösa olika problem som hämtas ur vardagen. Samarbete mellan eleverna gör att språk och kommunikation blir naturliga element. När eleverna samtalar och diskuterar med varandra, leder detta i enlighet med Vygotskij till språkutveckling.

Kapitel 3. Metod

3.1. Metodval

Vi har valt en kvalitativ metod för vår studie. Detta för att kunna arbeta praxisnära. Kvalitativa undersökningar kan bygga på små urval. Det är då inte representativa för populationen i statistisk mening (Trost 2005: 16). För att kunna besvara våra frågor ska vi observera lärarna i deras arbete i klassrummet. Metoden består i att genomföra både observationer och intervjuer. Observation ska kombineras med intervjusamtal med lärarna för

att få med vad lärarna säger om dras arbetsmetoder. Vi vill även intervjua elever om deras inställning till och uppfattning om modersmålsundervisning. På så sätt får vi både lärarens och elevers uppfattningar och tolkningar kring undervisningen att kan jämföra med vår egen syn, färgad av våra pedagogisk-didaktiska glasögon.

Avgränsningar

Vi avser att ta kontakt med tre till fem lärare och minst fem elever i respektive språk. Vad gäller observationer vill vi göra så många som vi får tillfälle till under veckorna 46 och 47.

Observation och intervju som metod

Observation betyder ”uppmärksamt iakttagande av icke-verbala data (det vad folk gör)” (Esaiasson.”2007:344). Den är välägnad som metod ”när man vill studera processer eller strukturer som är svåra att klä i ord” (Esaiasson 2007:344). Genom observationer kan man visa det som pågår i klassrummet, vad lärarna och eleverna faktiskt gör (Stukát 2005:49), som t.ex. hur lärarna använder läromedlen, hur interaktionen är mellan lärare och elever.

För att vara effektiv kräver observationsmetoden en grundlig förberedelse och ett urval av moment man vill observera. Vi använder oss i den föreliggande studien av ett observationsschema där dessa moment skrivs ner (se bilaga 4). Kompletteringar sker med ett löpande protokoll, där vi beskriver lektionen fortlöpande (Stukát 2005:49).

Genom samtalsintervjuer ges möjlighet att ställa öppna frågor och att synliggöra hur ett fenomen gestaltar sig (Esaiasson 2007:284f). Det ger den intervjuade möjligheten att ge uttryck för sin uppfattning. Vi följer Peter Esaiassons rekommendationer (se Esaiasson 2007: 258f, 272ff): att börja med en fråga som väcker intresset, att undvika ledande frågor, att ställa begripliga frågor, att undvika svåra ord, att göra korta frågor samt undvika negationer(se bilagorna 2 och 3).

Genomförande och reflektioner

Vårt observationsschema görs med inspiration från Luis Ajagán-Lesters studie (Ajagán-Lester 1996 i Tuomela 2002:20) om arbetsformer i modersmålsundervisningen, dock utan att vi fick tillgång till hans studie. Där undersökte han undervisningens innehåll och lärarens planering genom observation av 87 modersmålslektioner med 21 lärare i tio olika språk.

De analysenheter Ajagán – Lester använder sig av och som även vi för vår studie utgår ifrån omfattar både metodiska och sociala aspekter. Han nämner hur läraren strukturerar lektionen, hur de använder tillgängliga läromedel, hur tiden som finns till förfogande organiseras och används, samt vad eleverna får för uppgifter, om undervisningen individualiseras. Vidare registrerar han hur ordförrådet utvecklas, om det finns samarbete mellan eleverna och i så fall på vilket språk, hur ofta eleverna kommer till tals och om det finns lärarstyrt eller spontant samarbete. Dessa aspekter skrev vi in i vårt första observationsschema, som vi skulle revidera efter en första test för att anpassa det till våra frågor. Han undersökte dessa analysenheter på ett kvantitativt sätt.

Intervjuerna med lärare och elever ska föras som halvstrukturerade samtalsintervjuer där samma frågor ska ställas till alla intervjuade personer. Frågorna är preciserade, men det är öppna frågor som gör att den intervjuade berättar med egna ord. Samtalsintervjuer ger chansen att precisera och förklarar frågorna närmare och att ställa uppföljningsfrågor.

Vi vill fråga läraren innan lektionen, vilka läromedel de använder och hur planeringen är gjort, intervjua eleverna i anslutning till den observerade lektionen, intervjua läraren efter avslutad lektion i ett utvärderande samtal om denna lektion och undervisningen i övrigt. Vid samtalsintervjuerna ställer vi frågorna till lärarna och eleverna och skriver ner deras svar. Lärarna skulle i slutet av intervjun få tillfället att ta upp problem de själva anser angelägna.

I observationen läggs tyngdpunkten vid lärarens användning av läromedel, pedagogiska metoder och interaktionen i klassrummet. I samtalen med lärarna ligger vikten vid deras utbildning, metodmedvetenhet och hur de relaterar till läro- och kursplaner. I samtalen med eleverna fokuserar vi på hur de lär sig och vad eleverna har för uppfattningar om undervisningen.

Nackdelen med metoderna är att de är tidskrävande och att den personliga kontakten spelar en stor roll för ett lyckat genomförande. Man kan inte svära sig fri från föredomar och man måste akta sig för långtgående slutsatser utifrån enstaka observationstillfällen. För att bemöta dessa fallgropar har vi avstått från inspelningen av intervjuerna, för att spara tid vid utskriften. Vi har antecknat och skrivit rent från anteckningarna strax efter intervjutillfällena. Vi är engagerade i våra språk. I möten med andra modersmålskollegor och – elever var det forskningsuppgiften och våra forskningsredskap (observationerna och intervjuerna) som gav oss distans och fokus. Det ger metoderna en särskilt betydelse. Kombinationen av metoderna är viktig för undersökningen, eftersom flera perspektiv kommer till uttryck. Det innebär i sin tur etiska fördelar, därför att vi som forskare inte forskar OM andra, utan de andra själva får komma till tals. Genom att kombinera fyra olika metoder: 1. observation, 2. löpande protokoll, 3. intervjusamtal med lärare och 4. intervjusamtal med elever, vill vi studera mönster och variation utifrån de fall som vi undersöker.

Databearbetning, analys och tillförlitlighet

I resultat redovisning presenterar vi eleverna och lärarna i varje språk och sist redovisas observationerna i båda språken i för sig. Detta för att det ska gå fram vilka resultat vi har kommit fram till från varje metod, därför att vi vill kunna jämföra elevernas och lärarnas utsagor med den observerade undervisningen. Sedan redovisas observationsresultat tematiskt enligt frågeställningen. Dessa har delats in i undervisningens yttre miljö, tiden, lärarens relation till styrdokument, planering, läromedel, arbetsmetoder, individualisering och interaktion, lärarens reflektion om elevernas uppskattning av undervisningen och lektionsinnehåll.

Under arbetet med analysen har vi funnit två övergripande aspekter. Vi presenterar dessa först. Därefter behandlar vi varje frågeställning. I svaren på frågorna anger vi både vad vi har funnit i undersökningen och hur det bör vara enligt styrdokumentet och forskningen.

Vad gäller tillförlitlighet och validitet säger Tore Otterup (Otterup 2005:123) att det väsentliga i en kvalitativ forskningsintervju är pålitligheten. Att redovisa noggrant hur forskningsprocessen skrider fram, och hur förståelsen ändras under processens gång. I vårt fall har fokus skiftat från lärarnas utbildning till läroplanernas betydelse, till intresset för läromedel, till intresset för problemet med nivåskillnaderna i klasserna till forskarnas språkinlärningsmodeller med L 1, det är första språket, och L2, det är andra språket, och deras inbördes relation.

Det är av stor betydelse att ta etiska hänsyn när barn är iblandade i en undersökning. Vi försäkrar alla deltagare om anonymitet, ber föräldrarna om tillstånd att få vara med i klassrummet och att få intervjua deras barn och hänvisar till frivillighet i deltagandet. Vi lovar anonymitet till lärare och elever för att skydda deltagarnas identitet och få en större beredskap

till att delta i studien. Därför gör vi allt för att avidentifiera personer, skolor och lokalteter. Anonymiteten har nackdelen att man inte kan beskriva situationer i detalj och som helhet. Vi har utskrift av observationerna och intervjuerna med de riktiga namnen och innehållet kan verifieras där.

Vi säkrar trovärdigheten av våra resultat genom att sammanställa olika källor, elevernas och lärarnas svar, samt våra egna observationer. Vi använder oss av en tidigare prövad observationsmetod och gör ett observationsschema som vi ska följa. Vi redovisar hur vi tar kontakt och hur vi väljer ut lärare och elever. Vi redovisar vår forskningsprocess så utförligt vi kan, samt svårigheterna. Vi kommer att vara så detaljerade i redovisningen av resultaten som vi kan vara utan att riskera att bryta mot anonymitetslöftet.

3.2. Genomförande av observationer och intervjuer i arabiska

Det gjordes intervjuer med tre modersmåslärare i varje språk, som undervisar elever från förskolan till årskurs nio. För intervjuerna valdes eleverna ut så att elever på olika språknivåer skulle vara representerade. Materialet samlades in vid undervisningstillfällen i åtta grupper i arabiska, varav två grupper två gånger. I arabiska gjordes intervjuer med tio elever från olika grundskolor i invandrartäta områden i Göteborg.

Från början var intentionen att intervjua och observera fem modersmåslärare i arabiska. Men det blev bara tre lärare på tre skolor, eftersom det var svårt för lärarna att avsätta tid till intervju just de dagar jag kom till skolorna. Skolorna ligger i Göteborgs invandrartäta områden. Där finns det många arabisktalande barn och eleverna undervisas i stora grupper.

Jag fick kontakt med en av de tre modersmåslärarna genom förmedling av en kollega till henne. Jag berättade för läraren om syftet med arbetet. Jag frågade läraren om hon ville delta i undersökningen och bli intervjuad och om jag kunde följa med henne på några av hennes lektioner och göra mina observationer. Läraren var mycket hjälpsam och visade intresse och tackade ja. Den andra läraren fick jag kontakt med genom en kurskamrat som känner läraren. Jag träffade den andra läraren, som var hjälpsam och tackade ja.

För att komma i kontakt med flera modersmåslärare i arabiska träffade jag rektorn för språkenheten för arabiska i Göteborg. Rektorn blev informerad om examensarbetet och vad jag ville undersöka och observera. Rektorn förmedlade kontakt till några modersmåslärare. Utifrån det fick jag fram två frivilliga lärare. En av dem fick jag redan kontakt med genom förmedling av en kurskamrat. Alla dessa lärare blev informerade att de skulle vara anonyma i undersökningen. Tre modersmåslärare i arabiska observerades och intervjuades under några lektioner i två veckor. Under vecka 45 fick jag följa med två lärare till deras grupper för att prata med eleverna om arbetets syfte och fråga dem om de vill bli intervjuade. Eleverna fick information om att jag inte skulle intervjua någon av dem utan föräldrarnas tillstånd. Därför delades tillståndsblankett ut till de elever som ville delta i undersökningen.

Några elever sade att deras föräldrar inte kan svenska, därför fick dessa föräldrar information via telefon på sitt språk om undersökningen och intervjuer. De elever som ville delta och som hade lämnat sina föräldrars tillstånd blev intervjuade.

Eftersom modersmålsundervisningen sker en gång per vecka var det svårt att följa de tre lärarna mer än två till tre gånger med olika grupper. Observationer och intervjuer utfördes under veckorna 46-47. Under vecka 45 gjorde jag en pilotstudie för att testa observationsschemat och intervjufrågorna. Under vecka 46 och 47 utfördes några

observationer med de tre lärare. Jag fick följa med en lärare under tre lektioner, en av dessa lektioner var pilotstudien.

Den andra läraren följde jag under två lektioner och den tredje läraren under tre lektioner. Lärarna blev intervjuade efter lektionstid, men det var ont om tid. Därför kompletterades intervjuerna via telefon och vid hembesök. Tiden för samtalet med lärarna varierade mellan en timme och 90 minuter. Med eleverna tog intervjuerna 20 minuter för var och en.

Jag har intervjuat tio elever som deltar i undervisning i arabiska som modersmål från grundskolor i Göteborg. Intervjuerna gjordes under lektionstid. Eleverna är mellan sju och tolv år. I båda språken ställde vi frågor till eleverna och skrev ner deras svar. För flera, speciellt de yngre eleverna, fick vi förklara vad det var vi ville veta. I arabiska gjordes intervjuerna med elever som anmälde sig frivilligt.

3.3. Presentation av lärarna och eleverna

Lärarna i arabiska

Alla tre lärare i arabiska är kvinnor från 40 år och uppåt. De kommer från olika länder från Mellanöstern och talar olika arabiska dialekter (se bilaga 1 om arabiska). De har bott i Sverige mer än nio år. Därtill kan alla tre modersmållärare ett annat europeiskt språk än svenska. Utbildning för de modersmållärare som ingår i studien varierar från endast gymnasiala studier till högskolestudier från lärarens respektive hemland. Ingen av lärarna har dock lärarutbildning från Sverige. Däremot har två av lärarna arbetat som barnskötare i Sverige, den ena efter en barnskötarutbildning i Sverige. Två av lärarna har arbetat som lärare i sitt hemland i olika antal år.

Lärarna har arbetat i Sverige i samma kommun mellan tre och 24 år. Alla lärare har deltagit i en eller flera fortbildningar. För övrigt undervisar lärarna elever på olika stadier i grundskolan. Två av de tre lärarna har ca 90 elever i olika skolor i Göteborg. Elevgruppernas storlek varierar, genomsnittet ligger på 8-16 elever.

Eleverna i arabiska

De tio eleverna i intervjustudien är mellan sju och tolv år. Fyra elever är utlandsfödda och sex elever är födda i Sverige. Båda föräldrarna för samtliga elever är utrikes födda, föräldraparen har samma nationalitet. Bland eleverna finns tre elever som pratar svenska med sina syskon och mamman, medan de andra använder båda språken med sina syskon, och modersmål med föräldrar och släktingar. Dessutom är svenskan det starkaste språket hos de elever som kan båda sitt modersmål och det svenska språket, medan modersmålet är det starkaste språket hos eleverna som bara kan lite svenska.

3.4. Genomförande av observation och intervjuer i tyska

Det var mycket mödosamt att hitta lärare och elever som ville delta i undersökningen. Jag, som gjorde den tyska delen av undersökningen, sökte på Internet, ringde och skickade över 20 e- brev till Göteborgs kommun, kranskommuner och andra kommuner i Västra Götaland för att få kontakt med rektorer som är ansvariga för modersmålsenheter och modersmållärare. Det tog lång tid. Jag blev lättad när jag fick kontakt med fyra lärare som sade sig alla vara beredda att delta i undersökningen. Men när jag berättade att vi ville göra observationer och att det behövdes tillstånd från föräldrarna kom svårigheterna. Projektbeskrivningen skickades i ett e- brev till lärarna och den bifogade tillståndsblanketten för föräldrarna som dokument. I tillståndsblanketten stod det att projektbeskrivningen skulle följa med, vilket den gjorde i

brevet till lärarna, men inte som ett eget dokument. Detta ledde till missförstånd och misstänksamhet och fördröjde observationen mycket. Två av föräldrarna kontaktade mig, en för att få veta vad undersökningen gick ut på, den andra för att de var rädda att deras barn inte kunde tala tillräckligt bra, då de var födda i ett icke-tyskspråkigt land och adopterade därifrån. De kunde lugnas med att det inte spelade någon roll. Varje barn ska ju lära utifrån sina förutsättningar och det var inte min uppgift att bedöma deras språkkunskaper eller om de är kvalificerade för modersmålsundervisningen.

En lärare ville gärna svara på intervjufrågor, men hennes elever ville inte delta i en observation. Två elever i de högre åldrarna hos en lärare ville ställa upp för observation och intervju. Förövrigt var det enbart barn i de yngre åldrarna jag skulle komma att träffa. Observationer och intervjuer kunde inte genomföras enligt planeringen under veckorna 46 och 47. En observation hos en tysk lärare gjordes onsdag v.47, en annan kom att ske onsdag v.49, och en tredje på onsdag v.50.

Läraren som ville svara på frågorna har inte svarat, inte heller på en påminnelse och jag fick inte träffa de båda äldre eleverna. Så jag hade slutligen tre lärare och tre dagar att följa med dem på deras resor i en omkrets av tio mil runt Göteborg

Materialet samlades in vid undervisningstillfällen i sex grupper i tyska, en lektion i vardera grupp. I tyska gjordes intervjuer med nio elever från grundskolor i Göteborgsregionen, där eleverna bor blandade med svensktalande befolkning. Jag hade fått tillstånd att intervjua nio elever. Eleverna i de tyska grupperna valdes ut med hjälp av rimramsor.

Två av tre lärare tillät mig inte att som observatör hålla mig utanför. De hade planerat in mig som samtalspartner till eleverna och drog aktivt in mig i undervisningen. Dels var jag generad och försökte avvisa dessa försök, dels var det också lätt för mig att falla in i den rollen, då jag själv undervisar regelbundet. Det ledde till att jag blev en delvis deltagande observatör i fyra av sex grupper och det har konsekvenser att jag dyker upp i resultatredovisningen vid ett par tillfällen.

3.5. Presentation av lärarna och eleverna i tyska

Lärarna i tyska

Lärarna i tyska är två kvinnor och en man, alla äldre än 40 år och alla kommer från den norra halvan av Tyskland. De har bott i Sverige olika länge, minst sju år. De kan en eller flera andra europeiska språk. Deras utbildning skiljer sig mycket åt: från telegrafistutbildning, till lärarstudier i SO-ämnena för högstadiet i Tyskland, juridikstudier och andra universitetsstudier i pedagogik och språkvetenskap både i Tyskland och Sverige. De har arbetat som fotograf, som advokat och som gymnasielärare i Tyskland.

Här i Sverige har de gått på introduktionskurs för arbetsmarknaden, på en språkkurs i svenska och läst språk, juridik och socialkunskap på universitetet. De har inte arbetat så länge som modersmålslärare, en till fyra år. En lärare arbetar nu deltid som modersmålslärare i en kommun, en arbetar heltid som gymnasielärare i en kommun och som modersmålslärare i en grannkommun, vid sidan av sitt arbete som lärare i tyska som främmande språk för olika företag. Den tredje läraren arbetar heltid som modersmålslärare hos fem olika arbetsgivare vid sidan om arbetet som tolk och översättare.

En lärare har inte deltagit i någon fortbildning för modersmålslärare av tidsbrist, en har gått på föreläsningar för modersmålslärare på kommunens resurscentrum, en har läst fem högskolepoäng om modersmålslevers lärande.

Alla undervisar elever från åk noll till nio. En lärare har elever på åtta skolor i en kommun, en har elever på sex skolor i tre kommuner och tre stadsdelar, en har elever på två skolor i en kommun. Alla har långa vägar mellan sina skolor. Grupperna är små från en till fem elever. Antalet elever har förblivit konstant eller gått upp mycket under senare år. Eleverna i modersmål tyska är ofta samlade från olika skolor och skolformer (kommunala, Montessori), vilket har fördelen att grupperna kan vara lite större, fyra till fem istället för en till två. I alla modersmålsklasser deltar elever från olika årskurser, ibland med mycket stor åldersspridning.

Dessutom står eleverna individuellt oavsett årskurs på helt olika språkkunskapsnivåer, beroende på om båda föräldrarna är från ursprungslandet, i vilken ålder eleven själv eventuellt har invandrat till Sverige eller om eleven är adopterad från ett tredje land.

Eleverna i tyska

De nio intervjuade eleverna är mellan fem och 13 år, fyra är födda i Sverige, fem är födda utomlands. Åtta mammor är födda utomlands, en mamma är född i Sverige. Sex pappor är födda utomlands, tre pappor är födda i Sverige. Fem elever talar modersmål med sin mamma, tre elever talar modersmål och svenska med sin mamma, en talar bara svenska. Fyra elever talar modersmål med sin pappa, fyra talar modersmål och svenska, en talar bara svenska. Fem elever talar svenska med sina syskon, tre talar modersmål, en talar modersmål och svenska. Alla elever har någon eller några andra att tala modersmålet med, och dessa personer (mor- eller farföräldrar, kusiner) är i flera fall avgörande för att eleven vill kunna språket. Bara en elev har haft modersmålsundervisning i förskolan, en elev har haft modersmålsundervisning i fem terminer, fyra har haft tre terminer, tre har haft en termin.

Kapitel 4 Undersökningens resultat

4.1. Elevintervjuer

Elevintervjuer i arabiska

De flesta elever som är utrikes födda anser att modersmålsundervisningen är roligt och de uppskattar undervisningen. Bland de elever som är födda i Sverige finns det några elever som anser att undervisningen är tråkig och att de alltid får vänta länge på hjälp. Andra elever däremot som också är födda i Sverige tycker att undervisningen är bra.

Några elever har haft modersmålsundervisning i förskolan, dock inte alla. Samtliga elever säger att läraren använder en lärobok från hemlandet och att de i huvudsak arbetar med boken men även använder stenciler. Vidare uppger eleverna i vissa grupper att läraren inte använder TV eller dator. Vissa elever påpekar att läraren använder skönlitteratur. Samtliga elever säger att de skriver, läser, gör övningar i boken samt sjunger på lektionerna. Lek används däremot sällan.

Eleverna som är födda i Sverige säger att de använder svenska varje dag i skolan och hör språket nästan överallt. Detsamma gäller inte för modersmålet. Det lär eleverna främst genom föräldrarna. Hur eleverna anser att de lär sig bäst besvaras olika eleverna emellan. Vissa elever säger att det är genom läsning och skrivning, medan andra menar att det är genom samarbete med kompisar. Nästan alla intervjuade elever känner till kursplanernas mål. De

uppgger att läraren har sagt att de skulle kunna läsa och skriva för att uppnå målen i ämnet modersmål.

Fyra av tio elever har gjort valet att delta i modersmålsundervisningen tillsammans med sina föräldrar. I sex av tio fall har föräldrarna bestämt det när eleverna var små. Tre av tio elever säger att de inte skulle delta i undervisningen om de själva fick välja.

Elevintervjuer i tyska

På frågan, vad eleverna gör på lektionerna, ger eleverna en ögonblicksbild av vad de nu eller i den närmast förflutna tiden håller på eller har hållit på med. Den bilden visar att läraren ger dem möjlighet att lära på varierande och åldersanpassade sätt: leka, gissa, utveckla ordkunskap, läsa, skriva, titta på film, lyssna på uppläsning, skriva en recension.

Eleverna svarar att de är nöjda med sina läromedel och att de har tillgång till olika läromedel. De uttrycker även vissa preferenser: högläsning för dem som inte läser själva ännu, allt man lär sig genom att arbeta med boken. Eleverna svarar att de tycker om uppgifterna de får.

Frågan: "Vad är roligt att lära sig: läsa, skriva, berätta, förstå?" missförstås systematiskt av alla utom en elev, som intervjuas på svenska, för de svarar istället på frågan: "hur mycket kan du av följande: läsa, skriva, berätta, förstå modersmålet?" Det tyder på att eleverna, även de yngre, förväntar att de ska göra en självvärdering när man frågar dem vad som är roligt att lära sig. De säger att de förstår bra, att de kan berätta och uttrycka sig muntligt bra, men skrivandet och den skriftliga uttrycksförmågan är sämre.

På frågan om det är skillnad hur de lär sig svenska och modersmålet svarar bara fyra elever att det är lättast att förstå svenska, att de redan kan skriva på svenska, men inte på modersmålet. En elev säger att skillnaden består i att man är omgiven av svenskan hela tiden, medan modersmålet bara hörs och talas ibland.

Sex elever kan inte svara på frågan: "hur lär du dig bäst?" Dessa elever har inte fått möjlighet att bli medvetna om sin lärandestil. Den yngsta säger dock att han lär sig bäst genom att pyssla. Två säger att det är genom ramsor, fast de beklagar att de inte har lärt sig många ramsor, två säger att det är genom att läsa.

Eleverna tycker om allt de lär sig.

Eleverna har genomgående höga mål. De vill behålla språket. De vill kunna det lika bra som deras stora syskon och föräldrar. De har en önskan att kunna språket för att kunna kommunicera med släktingar, och de vill bli duktig på det som kräver mest insatser, nämligen skrivandet.

Alla nio elever tycker om eller mycket om att gå till modersmålsundervisningen och de har själva varit delaktiga i valet att gå dit.

Inför en lektion fanns det tillfälle att prata lite med en grupp elever. Tillfrågade om de får veta några mål i början av lektionen svarar några elever att läraren aldrig talar om det, med en tydlig underton att de skulle önska sig det.

Till de tysktalande eleverna ställdes även frågan om de kunde göra jämförelser mellan Sverige och de tysktalande länderna. De flesta av eleverna har levande relationer och band till föräldrarnas hemländer genom besök och släktingar. I flera familjer är traditioner från båda

länderna levande. En elev saknar den typ av socialt umgänge man har när man bor närmare varandra som man gör i Tyskland. Eleverna vet många detaljer ur vardagen som skiljer sig åt: språket, trafikregler, skolkultur, vissa maträtter, julfirande, lekar; samtidigt som det vet att mycket är likadant: sätt att hälsa, vissa maträtter, det mesta. Vi har inte frågat om det är hemmet eller skolan som förmedlat dessa kunskaper. Uppenbarligen bygger mycket på egna erfarenheter.

4.2. Lärarintervjuer

Lärarintervjuer i arabiska

4.2.1. Lärarnas relation till styrdokument: om mål, utvärdering och reflektion

I intervjuerna säger två lärare på frågan om styrdokument att de följer det som står i läroplaner och kursplaner. Dessutom har en lärare nämnt att hon har besökt ”Tema modersmål” på skolverkets hemsida. Alla tre lärare säger att de diskuterar olika mål och vilka mål som ska nås gemensamt i arbetslaget. En lärare menar att det är lättare att förstå innebörden av kursplanerna när de diskuteras tillsammans med andra kollegor. Samtliga tre lärare säger att de följer det som står i läroplanen. En lärare har som uttalat mål att de yngsta barnen ska kunna läsa och skriva alla bokstäver i det arabiska alfabetet. De lite äldre barnen ska lära sig skriva och läsa.

Lärarna säger att de gör utvärdering tillsammans med andra lärare i arbetslaget och inte med eleverna. En lärare säger att hon gör utvärdering ibland på mentorstid med egna elever. Två lärare sade till sina elever vad de skulle göra i början av lektionen.

På frågan om hur man arbetar för att uppnå kursplanens mål har lärarna svarat följande: En lärare hävdar att det inte finns någon kursplan för arabiska. Den andra läraren säger att det inte finns samarbete mellan modersmålslärare och andra lärare i skolan. Detta gör det svårt att förverkliga målet att anknyta till andra ämnen. Den tredje läraren säger att målen i kursplanen t.ex. för kunskaper i åk fem och åk nio är högt ställda och det är svårt att uppnå dem.

Samtliga lärare känner inte till de två av skolverket utgivna böckerna för modersmålslärare *Flera språk- flera möjligheter* och *Mer än ett modersmål, hemspråksdidaktik*, där man kan få kunskap och handledning i hur man kan arbeta målrelaterat i modersmålsundervisningen.

En lärare säger att läromedlen inte passar eleverna som är födda här eftersom de beskriver förhållanden och fenomen som elever i Sverige inte känner till. Enligt läraren visar eleverna inget intresse för detta. En annan lärare säger att hon använder ibland en cd med hörövningar, ibland filmer och har tillgång till dator i skolan.

På frågan om vilka undervisningsformer som är populära och vilka som är mindre populära hos eleverna svarar lärarna att traditionell undervisning (katederundervisning) inte är populär och refererar till hemlandets undervisningsstil. En lärare säger att eleverna gillar dialog och diskussion. Läraren hävdar att eleverna argumenterar mycket och ibland är det till och med ”för mycket”. En annan lärare säger att uppskattningen av arbetsformer och lärometoder varierar mellan elever. Två av tre lärare anser inte att eleverna kan samarbeta med varandra.

Lärarintervjuerna tyska

4.2.2. Lärarnas relation till styrdokument: om mål, utvärdering och reflektion

Alla tre lärare säger att de känner till den svenska läroplanen och till kursplanen. En lärare uppsöker "Tema modersmål" på skolverkets hemsida och känner till den europeiska språkportfolion. En lärare orienterar sig via den tyska läroplanen från delstaten där läraren bodde förr. Denna och den tredje läraren finner den svenska läroplanen för allmän, oprecis och icke-konkret. "Det står inget om innehåll och vilka kulturella värden som ska förmedlas".

För att konkretisera kursplanens mål ställdes frågan hur läraren arbetar med att eleverna ska utveckla tvåspråkighet, en flerkulturell identitet och en dubbel kulturtillhörighet. En lärare har uppfattningen att den tyska identiteten skapas i hemmet, den svenska på annat håll. Men läraren säger också att identiteten skapas genom motsättningar mellan det svenska och det tyska.

En lärare känner inte till böckerna från skolverket, men har gått en fortbildning om modersmåselevers lärande. En lärare känner till böckerna, då dessa har presenterats på en fortbildning, men läraren minns inte exakt. En lärare känner till böckerna och har varit på fortbildning om mate i modersmålsundervisningen. Denna lärare menar att skolverket vänder sig till andra språklärare än tyska.

Den tredje läraren känner till böckerna och har varit på fortbildning om mate i modersmålsundervisningen. Läraren menar att skolverket vänder sig till andra språklärare än tyska. Läraren har som mål att eleverna ska kunna återvända till en skola i Tyskland. De yngre eleverna introduceras i nya områden utan målsamtal, medan hon sätter upp mål med de äldre eleverna. Läraren säger att elever ska tränas i att reflektera genom att ta olika roller och sätta sig i andras ställe.

En av lärarna säger sig sätter upp mål för varje lektion, men inte med eleverna.

Lärarna säger att de gör utvärdering i slutet av terminen med eleverna eller i omedelbar anslutning till en uppgift, en film, en bok.

Lärarna berättar hur de gör sin planering, från kortfristig planering från lektion till lektion till långfristig och genomtänkt planering. Hur planeringen ser ut beror på annan yrkesverksamhet, utbildning och tillgång till läromedel hos de olika lärarna. Den läraren som har ett urval av läromedel men ingen lärarutbildning, väljer uppgifter från gång till gång i den aktuella boken för årskursen och varierar mellan lätta och svåra uppgifter. Läraren som har en lärarutbildning i Tyskland (men inte som språklärare), planerar sin modersmålsundervisning för fyra veckor i taget, använder eget material (kopior, film) och material från eleverna (cd, kortlek). Läraren som har utbildning i pedagogik och språkvetenskap och tillgång till mycket och varierande läromedel, gör en grovplanering för hela terminen och detaljplanering varje veckoslut.

Två av tre lärare har tillgång till många, moderna och bra läromedel från ursprungslandet, läroböcker för olika åldersgrupper, aktivitetsböcker, övningshäften i stavning och grammatik, läseböcker, deckare med öppet slut, en bok i tyska som främmande språk, lexika för olika åldrar, en bok om grunderna i tysk litteratur, spel, leksaker, cd, dvd, ljudböcker. Den tredje läraren arbetar inte systematiskt med läroböcker och vet inte om det finns medel för att köpa in läromedel. Läraren kopierar, använder skönlitteratur, film, musik, kort med rättstavningsövningar. Två av lärarna säger att de inte har tillgång till en dator eller till kommunens internet. En lärare låter eleverna göra en internetövning varje år.

Lärarna anpassar arbetssätten till elevgrupperna: arbeta med portfolio, lära skriva och läsa, rita och berätta, läsa skönlitteratur och barndikter, samt titta på och tala om konst med de äldre eleverna, arbeta tematiskt. Elever skulle med hjälp av olika berättelser och föremål bli förtrogna med ord och uttryck som hör ihop med traditionerna kring dagens tema som är advent. Bara en lärare anser att samarbete mellan elever inte ger vinster.

En lärare svarar att katederundervisning inte är populär, men ibland behövs den när man vill göra en genomgång för att visa på strukturer och mål. Det bekräftas av en annan lärare att det inte är populärt bland eleverna att bara sitta still och lyssna. Den tredje läraren säger att det är viktigt att inte arbeta med samma sak för länge och att det inte ska vara för svårt. Eleverna tycker om allt de lär sig, de tycker om att röra på sig, om att berätta och att lära sig att sätta samman meningar, enligt lärarna.

4.3. Observationer i arabiska klasser

4.3.1 Den yttre miljön för undervisningen

Den yttre miljön för undervisning i arabiska som modersmål varierade mycket. Elevgrupperna hos två av lärarna undervisades i vanliga klassrum. Dessa klassrum var stora och det fanns några bokhyllor och bilder på väggarna med arabisk skrift. Över tavlan hängde det arabiska alfabetet. Hos den tredje läraren var klassrummet ett väldigt litet avlångt rum som tillhörde fritidslokalerna. I detta rum fanns inte några böcker, inte heller några bilder eller andra stimulerande föremål. Inget av klassrummen fanns tillgång till dator. Eleverna hos alla lärare kom själva till undervisningen, eftersom lokalerna ligger i samma skola för de yngre eleverna och även för de mesta för de äldre eleverna.

4.3.2 Tiden

Lektionstiden är mellan 60 till 80 minuter.

4.3.3. Lärarnas relation till styrdokument: om mål, reflektion och utvärdering

Lärarna sade till eleverna i början på lektionen, vad som skulle göras. Men de förklarade inte hur och varför de skulle arbeta med dessa moment. Det förekom heller inga samtal med eleverna om målen. Någon slags utvärdering eller reflektion om lärandet förkom inte heller.

4.3.4. Lärarens planering

En lärare delade ut en veckoplanering till alla elever i klassen. Både intervjun och observationen visar att lärarens planering följer ordningen i läroboken. Även den andra läraren följde läroboken. Den tredje läraren hade en egen planering för de yngre barnen för att de skulle lära sig alfabetet. För de äldre eleverna planerades undervisning utifrån läroboken, med betoning på grammatiken.

4.3.5. Läromedel

Alla lärare använde läroböcker från hemlandet eller från ett annat arabiskt land. Böckerna är stimulerande för elever som har goda språkkunskaper. De innehåller texter och övningar till

texterna, bilder och färger. Men de passar mindre för elever som är födda i Sverige, vilka ska bygga upp sina språkkunskaper i skriftspråket från början. Utöver läroböckerna användes också skönlitteratur och stenciler. Dessutom använde en lärare sånger och bilder. Den tredje läraren använde läromedel från hemlandet, sagor, lek och stenciler. Samtliga lärare försöker alltid att hitta lämpligt undervisningsmaterial, bl.a. stenciler och material som de själva har översatt från svenskan. Detta material är sådant som riktar sig till svenska elever i samma ålder som modersmåleleverna.

4.3.6 Lärarens arbetsmetoder

Lektionen började och slutade nästan på samma sätt hos samtliga lärare. Det vill säga eleverna öppnade sina böcker och arbetade med läxan hos två lärare. Hos den tredje läraren öppnade eleverna sina böcker på den sidan som läraren anvisade och arbetade enligt lärarens instruktion. Samtliga lärare följde boken sida för sida med lite variationer.

Samtliga lärare arbetade med högläsning, förklaring av svåra ord och genomgång av grammatik. Därtill utgick de från frågor och svar om texter samt använde bilder. Några lärare använde sånger och lek under lektionen. Samtliga lärare gav uppgifter från boken och stenciler. Men det användes inte på ett kontrastiv sätt, d.v.s. i jämförelse hur det svenska språket och det arabiska språket är uppbyggda. Intervjun och observationen är samstämmiga: undervisningen bygger på skrivning, läsning samt frågor och svar mellan läraren och eleverna. Lektionen slutade med att eleverna uppmanades att göra läxan och läsa lite till nästa gång.

Den läraren som är mest angelägen om att gestalta en varierande undervisning arbetade med diktamen och rättstavning med de yngre barnen. Med äldre elever gick den läraren igenom en text och förklarar grammatik. Att inte ha tillgång till dator anser läraren vara en nackdel, eftersom datoranvändning kan möjliggöra variation och eleverna gillar det.

Fastän en av lärarna är medveten om att eleverna gillar diskussion och dialog förekom endast katederundervisning under de båda observerade lektionerna hos denna lärare. Läraren dominerade lektionen, läste högt, frågade och bad eleverna att göra uppgifter. Dessutom bad läraren eleverna att komma fram en och en och läsa upp läxan. Under de två observerade lektionerna fick eleverna inte tillfälle att diskutera.

4.3.7. Individualisering och interaktion

Det förekom viss individualisering genom att varje elev hade sin egen bok som var anpassat till elevens nivå. Men de uppgifter eleverna gjorde under observationerna var inte individualiserade. Alla elever fick göra samma uppgift, oavsett deras kunskapsnivå.

Alla tre lärare använde både svenska och modersmålet, en av dem övervägande modersmålet, en övervägande svenska, en använde häften av varje. Det förekom inget samarbete mellan eleverna. Lektionerna var lärarstyrda där läraren frågade och eleverna svarade.

4.3.8. Lektionens innehåll

Under de observerade modersmålslektionerna i arabiska var betoningen på själva språkinläringen. Kultur och identitet berördes inte som kursplanen föreskriver. Enstaka gånger har lärarna nämnt något om kultur i hemlandet, men inte i jämförelse med den svenska kulturen.

4.4. Observationer i tyska klasser

4.4.1. Den yttre miljön för undervisningen

Alla elever måste infinna sig i en annan lokal än den egna skolan eller det egna klassrummet, de yngre eleverna måste hämtas och lämnas. Hälften av de observerade grupperna hade undervisning i vanliga klassrum, den andra hälften i små rum för andra ändamål vilka inte var inredda som klassrum. I inget av klassrummen fanns en dator. Ett rum var uppseendeväckande kallt och kallt.

4.4.2. Tiden

Lektionstiden är mellan 40 och 60 minuter. Tiden kunde vara uppdelad i två eller tre innehållsliga moment.

4.4.3. Lärarnas relation till styrdokument: om mål, utvärdering och reflektion

Om lärarna arbetar utifrån styrdokumentet framgick inte under observationen. En lärare sade att den sätter upp mål med de äldre eleverna, vilket inte gavs tillfälle att observera.

Någon slags reflektion och utvärdering förekom vid två tillfällen. En elev uppmanades att bedöma sin egen kunskapsnivå och avgöra om en ny bok motsvarade hennes språkliga förmåga. Samme lärare gjorde en slags sammanfattande utvärdering under lektionen och sade efter en längre repetition till eleven: "allt detta har du lärt dig". Utöver det skede ingen reflektion över lärandet, fastän några elever svarade på frågan om hur de lärde sig bäst, att de hade önskemål om vissa lärandeformer.

4.4.4. Lärarens planering

Bara en av lärarna kommunicerade sin planering till eleverna, nämligen att eleverna skulle berätta för mig om sig själva. Den planeringen föll på att eleverna var för blyga för att berätta om sig själv för en främmande människa.

4.4.5. Läromedel

Två av lärarna hade många och bra läromedel. De yngre eleverna arbetade i skrivförberedande skrivböcker och aktivitetsböcker vari man kan rita, skriva, räkna, kombinera m.m. En lite äldre elev läste en deckare med öppet slut och skulle sedan skriva ett eget slut. En lärare hade med sig färgpennor och foton på elever som dessa använde för att göra egna id-kort. En grupp elever lärde med hjälp av olika föremål i en tematiskt gestaltat lektion. En lärare delade ut kort med stavningsövningar, som eleverna skulle lösa. En äldre elev arbetade med en egen text.

4.4.6. Lärarens arbetsmetoder

Lärarna använde olika arbetssätt och metoder på lektionerna. En lärare gjorde repetition med eleverna av tidigare stoff och ställde frågor för att få eleverna att berätta.

Den andra läraren gav läxor och gjorde läxförhör med genomgångar av det som var fel i läxan. Undervisningen var lärarstyrd, eleverna skulle endast arbeta med språkkunskap: ordförråd, stavning och grammatiska regler, samtidigt som orden var knutna till meningsfulla sammanhang. Läraren lämnade ut kopior på uppgifter från samma aktivitetsbok som de andra lärarna har och eleverna skrev svaren i sina skrivhäften. Hos denne lärare hade en elev utifrån sin läsning skrivit en recension. Denna lärare använde diktamen för att göra yngre elever medvetna om stavningen typiska särdrag i det tyska skriftspråket.

Den tredje läraren arbetade tematiskt utifrån årets gång och använde flera föremål. Dessa blev bärare av ordkunskap och utgångspunkt för samtal och lek: lyssna, hitta ord, läsa, berätta, vinna poäng. Eleverna arbetade allsidigt och intensivt med utgångspunkt i egna berättelser, med att benämna och ta i föremål, lyssna på en högläsning och skriva korsord. Eleverna berättade i tur och ordning om vad de har gjort i skolan den dagen. Därmed knöt läraren an till den övriga undervisningen och gav ordförråd i skolspråket.

4.4.7 Individualisering och interaktion

Det pågick samtal hela tiden under modersmålslektionerna, mest mellan lärare och elev, men också elever emellan och samtalen var på tyska. Några elever talade också svenska till läraren och med varandra och flätade in svenska ord i meningarna på tyska. En lärare tillrättavisade elever vid två tillfällen. Oftast ställde läraren frågor om det som upptar eleverna och bad eleverna berätta. Eleverna berättade om sin skolgång, om planer för jullovet eller kommunicerade spontant om ett föremål en elev hade med sig.

I ingen av de observerade lektionerna förekom katederundervisning. Eleverna fick komma mycket till tals och uppmuntrades till det. Två av lärarna ställde frågor och uppmanade eleverna att berätta. Det förekom spontan kommunikation mellan eleverna och i en grupp förkom organiserat/lärarstyrt samarbete. I en grupp samarbetade syskonpar.

Under observationen förekom det bara vid några få tillfällen att eleverna fick styra lektionen. En elev föreslog att syskonet skulle kunna läsa i en bok. Läraren gick först inte med på det, men när eleven försökte en gång till lite senare lyckades det. I en annan grupp önskade en elev att få mera tid att berätta om saker eleven gjorde den dagen, och det fick eleven. Vid två tillfällen fick elever avslag när de kom med önskemål om eget arbetssätt. En lärare önskade inte samarbete mellan elever därför att det skulle ge felaktiga resultat.

De tyska grupperna är små. Eleverna i varje grupp var från olika årskurser, och de fick för det mesta samma uppgifter. De arbetade i var sin takt eller så skulle de samarbeta om en gemensam aktivitet. I tre av grupperna fanns det elever som inte ville tala tyska på grund av observatörens närvaro eller på grund av att de inte kan så mycket tyska. Lärarna tog hänsyn till det. Dessa elever var i samma klass med elever som var duktiga att tala modersmålet. Bara i en grupp med en mycket stor åldersskillnad mellan eleverna förekom tydlig individualisering. Eleverna fick uppgifter som var anpassade till deras nivå. Men läraren skänkte den äldre eleven mycket mera tid än den yngre.

4.4.8. Lektionens innehåll

Under de observerade modersmålslektionerna var innehållet olika fördelat på språk och kultur. Tonvikten låg på språk, rättstavning, ordbildning och ordförråd. Två lärare gjorde det i sammanhang med förmedling av tyska traditioner kring advent och julfirande. En lärare gjorde en interkulturell jämförelse med traditioner i Österrike. Ingen lärare uppmanade till jämförelse med Sverige.

4.5. Lärarnas egna problematiseringar

I slutet av intervjuerna, när lärarna får utrymme att formulera en egen fråga, säger en lärare i arabiska att det är svårt att väcka elevernas intresse för modersmålsundervisning. Enligt läraren vill de flesta elever inte tala sitt modersmål. Den andra läraren hävdar att modersmålslärare inte respekteras på samma sätt som andra lärare i skolan och att det saknas hjälp från föräldrarna. Den tredje läraren anser att en modersmålslärare måste ha språket man undervisar i som sitt modersmål och vara kunnig i att undervisa.

Att elevgrupperna är mycket heterogena tas upp av alla tyska modersmålslärare, och det beskrivs som en utmaning att gestalta undervisningen på ett sätt som tilltalar och aktiverar alla elever. Det kommer till uttryck i följande citat:

”Situationen är olika i olika elevgrupper. Kunskapsnivån varierar mycket. Elever står i helt olika situationer, några ska återvända och kunna gå tillbaka till en skola i hemlandet, andra kan väldigt lite och har inga ambitioner. Kraven på lärarna är mycket höga”.

”Det är inte optimalt att modersmålsundervisningen ligger vid sidan om den ordinarie undervisning, utan skulle helst integreras i skolans verksamhet, liksom modersmålslärarna ska integreras i skolans verksamhet. Skulle en sådan reform träda i kraft, skulle det för min del betyda att jag fick sluta, men jag tycker om att hålla på med det. Som ämneslärare har jag lagt märke till att man alltför lätt hänför en elevs problem till att den har ett annat modersmål än svenska. Lösningen anses vara att förklara för eleven på modersmålet det som inte har förståtts. Men eleverna kan oftast svenska bättre än modersmålet, men ändå inte tillräckligt bra för att kunna följa med i undervisningen. Man kan inte utgå från att elever med ett annat modersmål än svenska kan sitt modersmål bra och kan ha stöd av det för att lära sig svenska.”

Läraren uttrycker ett önskemål om mera jämna grupper. Skillnaden är att den utbildade språkläraren har redskap för att möta dessa problem eller krav.

Kapitel 5 Analys och slutsatser

5.1 Analys

Studien har kunnat visa på några av de problem som är relaterade till det arabiska språkets särdrag. Lärarna använder dialekt istället för modern arabiska. Eleverna förstår inte lärarna som använder en annan dialekt än de själva. För att själva alfabetet är så annorlunda kräver språket en analytisk läs- och skrivinläring, en metod som Huuhtanen Almgård förespråkar (Huuhtanen- Almgård 1995:51). Enligt egen erfarenhet behövs det många hörövningar för att bli van vid att höra det språk, modern arabiska, som används i böckerna. Invandringen från de arabisktalande länderna har ökat (se bilaga 1) och lett till att elevgrupperna är stora och samtidigt mycket heterogena.

Studien har också visat att personer med tyska som modersmål är en växande grupp. Tyskan uppmärksammas enbart som främmande språk, inte som modersmål. Det gäller olika språkforskningssammanhang som t.ex. Språkboken, Ulrika Tornbergs forskning, Skolverkets hemsida och Maj Beijers nyaste översikt över modersmål i Sverige från 2008. Dock har arbetet med den europeiska standardiseringen i utbildningsväsendet och språkundervisningen, nertecknad i den europeiska språkportfolion, medfört att läroplanerna inte skiljer sig nämnvärt åt, även om de nationella kulturen har behållit vissa särdrag.

- **Vilka metoder, arbetssätt och läromedel använder modersmållärare i sin undervisning?**

I arabiska som modersmål använder lärare olika metoder och arbetssätt i undervisningen, med övervikt för grammatik, läsning och skrivning. Detta arbetssätt är bl.a. beroende av läroböckernas utformning, som Garefalakis har skrivit angående de grekiska läroböckerna (se avsnitt 2.1, s.13). Dessa moment förekom vid varje observerad lektion. Med hänsyn till arabiskans särdrag är det befogat. Men frågan är hur man gör det. Då många elever är födda i Sverige och behärskar svenska bättre än modersmålet är det särskilt viktigt att arbeta kontrastivt för att uppnå tvåspråkighet (se om tvåspråkighet och om kontrastiv metod i avsnitt 1.1 s.7, 1.4.s.10 och 2.2. s.13). Det vill säga att göra eleverna uppmärksamma på systematiska skillnader och eventuella likheter språken emellan. Under observationerna har vi dock inte iakttagit att lärarna använder kontrastiva metoder.

Språkutvecklande metoder som har presenterats i kapitel 2 handlar om att utforma undervisningen på ett sådant sätt att eleverna blir aktiva i sitt kunskapssökande och lär tillsammans med andra i enlighet med den sociokulturella teorin om lärande. Det kan göras genom att engagera eleverna i samtal, att låta elever göra dialoger, att planera aktiviteter som kräver att eleverna samarbetar och löser problem med varandra i små grupper. En annan viktig aspekt är att utgå från elevernas erfarenheter och vardag, som t.ex. Paulin förespråkar, (se avsnitt 2.2 s.13-14). Undervisningen i arabiska saknar många av de språkutvecklande metoder som vi tagit upp och definierat i tidigare avsnitt (se avsnitt 2.2 s.13-14).

De tyska läroböckerna stämmer i sin utformning överens med de mål och arbetssätt som föreskrivs av kursplanen för modersmål. Eleverna får använda modersmålet och samarbeta, det pågår samtal, men det saknades kontrastiva inslag. Alla lärare är inte heller övertygade om samarbetets värde, koncentrerar sig enbart på ordkunskap, arbetar helt lärarstyrt och tror inte på att eleverna kan lära med varandra.

Flera bland de tyska lärarna finner den svenska läroplanen för allmän, oprecis och icke-konkret(se avsnitt 4.2.1 och 4.2.2). Denna uppfattning stämmer överens med vad som framkommit i annan forskning redovisad i Skolverkets rapport (Skolverkets rapport 2002:220).

- **Hur planerar modersmållärare sin undervisning?**

Utifrån observationerna av de tre modersmållärarna i arabiska konstaterar vi att samtliga lärare låter läroboken styra undervisningen. I samtalet med modersmållärarna om deras planering för lektionerna, sade lärarna att de förbereder genomgångar av det som står i boken och har ibland stenciler, i fall någon elev skulle komma utan böcker. De planerar för läsning, skrivning och grammatik enligt ett mönster som upprepar sig från lektion till lektion.

De arabiska lärarna tar i sin planering hänsyn till vad de själva bedömer att eleverna ska kunna, men inte till eleverna och deras intressen. Enligt skolans styrdokument ska eleverna ha del i planeringen (se avsnitt 1.1 s.7).

De tyska lärarna lägger sig på helt olika nivåer i sin planering, beroende på utbildning, annan yrkesverksamhet och tillgång till läromedel. I planeringen ingår tankar om variation och aktivitet, om samarbete och dialog, men den görs bara i liten utsträckning tillsammans med eleverna.

Modersmåslärare bör planera sin undervisning och gå genom planeringen med eleverna vid varje lektion. Det vill säga att läraren ska förklara för eleverna vad varje lektions undervisning syftar till (se avsnitt 2.2. s.13).

- **Ställer modersmåslärare upp mål för sin undervisning?**

Vid de tillfällen vi fått vara med och göra observationer har vi inte sett att modersmåslärarna informerar eleverna om vilka mål som finns för lektionen (se avsnitt 4.3.3.s.24 och 4.4.3. s.26). Som vi nämnt tidigare anger de arabiska modersmåslärarna som ingår i denna studie att målet för deras undervisning är att eleverna ska kunna läsa och skriva på sitt modersmål, medan flera tyska lärare dessutom poängterar förmedlingen av kultur och traditioner. Detta utgör underlag för ett allmänt mål för undervisningen. Enligt vår mening måste delmål ställas upp för varje undervisningstillfälle och eleverna ska vara delaktiga i denna process.

För att uppnå målen att eleven ska kunna bedöma sin egen språkutveckling måste kunskapsmål och läromedel komplettera varandra. Det är viktigt för eleverna att kunna sätta upp mål för sig själva och kunna kontrollera vilka framsteg de gör. Elever måste lära sig detta anpassat till deras ålder och förmåga. Även yngre elever visar i intervjuerna att de är kapabla att sätta upp mål och att bedöma sina kunskaper.

- **Utvärderar modersmåslärare sin undervisning och hur sker detta?**

Samtliga modersmåslärare som har varit med i undersökningen utvärderar sin undervisning. Utvärderingen hos de arabiska lärarna sker i arbetslaget med andra modersmåslärare. I frågan om utvärdering med eleverna har samtliga lärare svarat att det är något som sällan sker. Utvärderingarna med kollegor handlar om vilka läromedel som är bra eller mindre bra att använda, men inte själva undervisningsmetoderna. Utvärdering är dock ett allsidigt redskap för både läraren och eleven att säkra undervisningens kvalitet, att mäta hur eleverna ligger till i förhållande till sina mål, att försäkra sig om att elevernas behov tillgodoses, att värdera vad i undervisningen som ger bra resultat.

De tyska lärarna utvärderar undervisningen tillsammans med eleverna i slutet av skolåret eller terminen. En lärare nöjer sig med spontan feedback, en lärare säger sig göra utvärdering med sina äldre elever. Men en fortlöpande utvärdering av elevernas arbete och undervisningen kunde inte observeras. Utvärdering är en viktig del av lärandeprocessen enligt skolans styrdokument och kursplaner för modersmålsundervisning (se avsnitt 2.2.s.13).

- **Hur uppfattar eleverna modersmålsundervisning?**

De tio elever som läser arabiska som modersmål och som vi har intervjuat skiljer sig åt i sin uppfattning och syn på modersmålsundervisning. De flesta elever och speciellt de som inte har

bott länge i Sverige, anser att modersmålsundervisning i arabiska är bra och intressant. Dessa elever har gjort valet att delta i modersmålsundervisningen tillsammans med sina föräldrar. Det finns ett samband mellan elevernas språkkunskapsnivå och deras uppfattning om modersmålsundervisningen och deras motivation att vilja gå dit, vilket bekräftas både av Hill och Wiréns nya rapport (se avsnitt 2.1.s.11). Även elever som är födda i Sverige anser att undervisningen är bra. Dessa elever anger att de får hjälp hemma och känner sig duktiga i sitt modersmål. I stort sätt märks det att eleverna trivs och tycker modersmålet är intressant när de förstår och kan delta i undervisningen.

Däremot har vi haft samtal med andra elever som är födda här i Sverige som anser att modersmålsundervisning är tråkig och ointressant. Dessa elever har inte själva valt att delta i undervisningen. Därtill har de uppgett att de inte skulle delta i undervisningen om de fick välja. Här spelar modersmålslärares en viktig roll för att väcka intresset hos dessa elever. Dessutom behöver modersmålslärares stärka elevernas självkänsla som det står i kursplanen (se s.7) därför att modersmålet inte har samma status som det svenska språket i det svenska samhället som forskningsöversikten i skolverkets rapport har visat (se avsnitt 2.1. s.11).

Detta kan ske genom att visa på relationer och likheter mellan det svenska och det arabiska språket som Karlström nämner (se s.14), eller genom t.ex. att ta utgångspunkt i elevernas intressen som musik och idrott, skapa autentiska situationer som att skriva brev till en släkting, anordna en språktävling, anknyta till elevernas vistelser under semestrarna i hemländerna, som vi vet av egen erfarenhet. Eleverna ska lära sig om betydelsen av sitt modersmål i världen. Det är ett lämpligt ämne för ett temaarbete eller ett projekt.

De tyska eleverna vi har träffat tycker om eller mycket om att gå till modersmålsundervisningen. Svaren är lite olika fördelade, men de anger att de får roliga arbetsuppgifter, att de har bra läroböcker, att det är en trevlig atmosfär, en elev säger sig trivas därför att det finns möjlighet att vara med att bestämma. Men mera medbestämmande, möjligheten att delta i planering och utvärdering borde även kunna förekomma i de tyska lektionerna.

Kanske har elevernas uppfattning om modersmålsundervisningen att göra med hur deras språk uppfattas i samhället. Tyskan har en helt annan ställning, därför att det tillhör de moderna språk man kan läsa i grundskolan och på gymnasium. Det kan arabiska elever bara göra undantagsvis på vissa skolor.

Det är dessutom lättare att bli sedd på en lektion av sin lärare när gruppen består av högst fem elever eller om gruppen består av 10-20 elever.

5.2 Slutdiskussion

Modersmålsundervisningens berättigande är dels ifrågasatt, såsom av revisionsverket 1990, omnämnt av Hyltenstam i studien om tvåspråkighet, av Sabuni i Lärarnas Tidning och Björklund på TV 4 nyligen, dels bekräftad genom forskningen om modersmål (Hyltenstam, Otterup, Hill, Wirén). Uppsatsens syfte är egentligen inte att undersöka modersmålsundervisningens effekter. Men vi har varit tvungna att ta hänsyn till den sociopolitiska kontexten därför att den får konsekvenser för individerna. Den påverkar eleverna och föräldrarna i sin vilja att delta i vår studie, och den påverkar elever i sina beslut att vilja delta i modersmålsundervisningen.

Vissa av våra iakttagelser finns redan beskrivna i forskningen, som t.ex. att lärarna bara delvis har lärarutbildning, att det finns skillnader i pedagogiska och didaktiska arbetssätt mellan lärarna, att det finns brist på läromedel för elever som är födda här (se s.12). Detta gäller först och främst arabiskan. Undervisningstraditionerna som påverkar böckernas utformning, och levnadsförhållandena som utgör böckernas innehåll, skiljer sig mycket mellan Sverige och de arabisktalande länderna. Detta beskriver Garefalakis åskådligt i sin forskning om läroböckerna från Grekland (se s.13).

Invandringen från de arabisktalande och tysktalande länderna har ökat mycket under det senaste årtiondet enligt statistik från SCB. Därmed har också antalet elever i behov av modersmålsundervisning ökat. Nu när det finns flera generationer invandrare från samma länder och många nya kommer till, är det också naturligt med en ökande heterogenitet i elevgrupperna, som Tuomela nämner i forskningsöversikten och som vi har kunnat räkna ut enligt siffror från SCB.

I Lpo 94 uppmärksammas andra generationens invandrars annorlunda behov jämfört med dem som är utrikes födda. Detta förutsätter en modell med två avgränsade boxar: man tillhör antingen en kulturell svensk majoritet eller en icke- svensk minoritet. Modellen är problematisk, då den inte svarar till många modersmåselevers situation och språkanvändning. Modersmålsundervisningen ges i syfte att vara ett stöd i inläringen av svenskan (Kursplan Modersmål). Men elever som är födda i Sverige kan ofta svenska bättre än sitt modersmål (Otterup 2005:68). Forskaren Tore Otterup menar att dessa elever kan sägas ha två modersmål: föräldrarnas modersmål och svenska (se elevernas språkanvändning och lärarintervjuer i kap.4). De behöver utveckla båda språken.

Trots ökande invandring utbildas färre lärare och kommunerna anlitar för ämnet obehöriga lärare. Kommunerna tar olika mycket ansvar för utbildningen och fortbildningen av modersmålslärarna. Samtidigt har modersmålsundervisningen kommit mera i fokus och på ett mera positivt sätt än förr. T.ex. anordnar skolor fortbildning för hela personalen om barn i flerspråkiga miljöer i förskolan, Wiréns nya forskningsrapport från december 2008 visar att modersmåseleverna har högre meritvärde i slutet av grundskolan, Lärarförbundets tidning kom med ett specialnummer om modersmål i december 2008 (som omtalat i avsnitt 2.1. s.12).

Undersökningen fokuserar främst de ämnesdidaktiska aspekterna i modersmålsundervisningen, som läromedel och undervisningsmetoder och hur dessa svarar mot kursplanens mål. När man kommer och besöker en klass och gör observation en enda gång, är det svårt att se hur lärarna arbetar med de långfristiga målen, som t.ex. dubbel kulturell tillhörighet och identitet. Men lärarintervjuerna ger upplysningar om vilka mål lärarna säger att de sätter upp. Ett av de överordnade målen verkar vara att behålla elevernas motivation att komma till modersmålsundervisningen och att behålla elevernas lust att lära.

Jämförelsen mellan undervisningen i de båda språken visar på stora skillnader. De observerade tyska lärarnas målsättning verkar gå i uppfyllelse. Alla intervjuade elever i tyska tycker om eller tycker mycket om att gå till undervisningen, i motsats till en del elever i arabiska. Till skillnad från de observerade arabiska lärarna arbetade de tyska lärarna övervägande på ett varierande sätt och använde flera språkutvecklande metoder, som samtal, självständigt arbete, läsa litteratur och skriva fritt. Flera hade tillgång till lämpliga läroböcker, och böckerna var anpassade till elevernas ålder.

I den observerade undervisningen i de arabiska klasserna förekom frågor och svar från lärare till elev. Lärarna använde traditionella undervisningsformer. De arbetade inte enligt

riktlinjerna i den svenska läroplanen, som förespråkar elevaktivitet och inflytande, hänsyn till elevernas intressen.

Det finns dock gemensamheter i och med att det inte förekom någon målrelaterad undervisning i någon av grupperna. Lärarna satte inte upp mål för lärandet eller talade om planering med eleverna. Dessutom saknades utvärdering och reflektion. Delaktighet i planering och utvärdering ska garantera eleverna möjlighet att utöva inflytande och medbestämmande. Reflektion om lärande föreskrivs av styrdokumentet som medel för att eleven ska varsebli sin lärandestil. Läraren kan ur elevernas reflektion få informationer som är av betydelse för att kunna erbjuda kunskapsinhämtning i samklang med elevens lärandestil.

Undersökningen kastar inte bara ljus på de didaktiska aspekterna i modersmåslärarnas arbete utan har också visat under vilka svåra arbetsförhållanden detta arbete sker. Modersmålsundervisningen skiljer sig från undervisningen i andra ämnen. Detta för att modersmålsundervisning för det mesta sker efter skoltid, att det finns attityder i samhället som ifrågasätter undervisningens relevans och att det kan finnas svårigheter att hitta lämpliga läroböcker. Det innebär att modersmålsundervisning inte har samma förutsättningar som andra ämnen i skolan. Lärarna har den svåra uppgiften att balansera dessa svårigheter som ligger utanför deras inflytande med kreativ pedagogisk och didaktisk förmåga. Utan att vara tillräckligt utbildade i många fall måste lärarna vara påhittiga. De ska höja elevernas delaktighet i undervisningen och gestalta undervisningen så att den ändå blir attraktiv för eleverna. Vilket kan vara lite av en utmaning.

Enligt våra undersökningsresultat har lärare som har högre utbildning, kan bättre svenska, har deltagit i kommunala och akademiska fortbildningar, ett försprång och kunskaper som kommer deras elever till godo. Utbildning är således en viktig förutsättning för att kunna utforma en bra modersmålsundervisning. De arabiska lärarna kan inte lastas för att läromedlen inte är anpassade till elever som är födda i Sverige. Denna elevgrupp har emellertid blivit stor så att det borde finnas ett intresse av att skapa sådana läromedel. Även kunskap om moderna och alternativa undervisningsformer kan leda till en intresseväckande undervisning.

Vår undersökning har betydelse för yrket på så sätt att den bekräftar tidigare forskning och understryker kraven på förbättrad utbildning. Det är viktigt att kommunerna och rektorerna tar ansvar för att modersmåslärarna blir utbildade och deltar i fortbildningar. Lärarutbildningen bör innehålla information till alla lärare om modersmålsundervisningens betydelse för alla skolformer och ämnen. Lärarna själva måste satsa på att fördjupa sina kunskaper i båda språken för att kunna göra relevanta jämförelser. Det som krävs av en modersmåslärare är att vara kunnig i läroplanens och kursplanens innehåll, i skolans organisation och i hur skolsystemet fungerar här i Sverige. Dessutom måste de läretiska riktlinjerna tas på allvar, därför att de påbjuder lärarna att undervisa enligt vetenskaplig teori och beprövad erfarenhet. Det betyder att ta reda på vad forskningen har kommit fram till angående tvåspråkighet, språkinläring och språkutveckling.

Litteratur och Källor

Ajagán-Lester, Luis,(1996), *Det är inte bara språk. Utvärdering av hemspråkundervisning i Stockholm*. Stockholm: Stockholms skolor, Hemspråksenheten.

Beijer, Maj (2008) *Mest språk*. Stockholm: Skolverket

Claesson, Silwa (2007) *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur

Colliander, Gunilla (2008) ” Andraspråkslärande och andraspråksdidaktik” i Nordheden, Inger och Arja Paulin (red) *Att äga språk, Språkdidaktikens möjligheter. En antologi om och för lärare i skolan*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag, s.125-142

Echevarria, Jana m.fl. (2004). "Scoring and Interpretation of the SIOP" i *Making Content Comprehensible for English Learners*. Boston: Pearson Education

Enström, Ingegärd(1984) *Hemspråkslärare*. SPRINS-projekt 22. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik

Esaiasson, Peter m.fl. (2007) *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och markna.*, Stockholm: Norstedts

Forssell, Anna (red.) (2005) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Garefalakis, Jannis (1994) *Läroboken som traditionsbärare. Om hemspråksundervisning i grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik. HLS förlag

Hill, Margreth (1995) *Invandrarbarns möjligheter. Hemspråksundervisning och språkutveckling i förskola och skola*. Mölndal: Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik

Huhtanen Almgård, Pirjo och Oraib Qamhawi (1995) ”Läs- och skrivinläring” i Paulin, Arja m.fl. *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik*. Stockholm: HLS-förlag

Håkansson, Gisela (2003), *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Hyltenstam, Kenneth & Veli Tuomela (1996) ”Hemspråksundervisningen” i Kenneth Hyltenstam (red) 1996 *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s.9-109

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006) *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökning och språklig utformning*, Uppsala: Kunskapsföretaget

Karlström, Birgit & Karin Laggår (2005) *Tillsammans- lär vi av varandra: om språkutvecklande mötesplatser, arbetssätt och läromedel för förskolebarn med synskada och annat modersmål än svenska*. Umeå: Umeå universitet, Specialpedagogiska institutionen

Lansfjord, Mona (2002) *Språket lyfter: Diagnosmaterial i svenska och svenska som andra språk för åren före skolår 6. Lärarhandledning*. Skolverket. Stockholm: Skolverket, Liber

Nilsson, Jan m.fl. (2003) *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Otterup, Tore (2005) *"Jag känner mig begåvad bara". Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*, Göteborg

Paulin, Arja, m.fl. (1995) *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik*, HLS Förlag. Skolverket i Stockholm, 2.reviderade upplagan

Paulin, Arja (1995). "Språkinläring och språkutveckling" i Paulin, Arja m.fl. *Mer än ett modersmål*, Stockholm. HLS Förlag, s.22-27

Richert, Annika. m.fl. (red) (1985) *Islam: Religion, Kultur, Samhälle*. Stockholm: Gidlund

Skolverket (2002) *Flera språk- fler möjligheter Utvecklingen av modersmålsstöd och modersmålsundervisning*, (2002) Stockholm: Rapport nr 228

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tornberg, Ulrika (2005) *Språkdiraktik*, Malmö, 3.uppl.

Säljö, Roger (2005) "L.S. Vygotskij- forskare, pedagog och visionär" i Forssell, Anna *Boken om pedagogerna*. S, 109- 130

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*, Studentlitteratur, Lund

Tuomela, Veli (2002) "Modersmålsundervisningen - en forskningsöversikt", Bilaga 4 till rapporten i *Fler språk- flera möjligheter*, Skolverket, Stockholm. Hämtad från skolverkets hemsida i början av november 2008, Dnr. 2001:2751

Wirén Eva (2008) "Med annat modersmål". Nyhetsbrev på skolverkets hemsida hämtad 8.12.2008

Lärarnas tidning (2008), nr.19. Tema modersmål

Lpo 94 i Lärarnas handbok (2006), utgiven av Lärarförbundet

www.skolverket.se

Kursplaner: Modersmål

Tema Modersmål, webbplats

På webbplatsen: Modersmål och flerspråksundervisning > Jönköpings-projekt Modersmål Språkbedömning, hämtad i december 2008

Nyhetsbrev 8.12.08 "Högst betyg bland elever som får modersmålsundervisning", om Eva Wiréns rapport *Med annat modersmål*

Statistiska Centralbyrån SCB

www.ssd.scb.se/databaser/makro/Produkt.asp?produktid=BE0101

Utrikes födda i riket efter födelseland, ålder och kön

Bilaga 1: Två språk

Då våra båda språkgrupper och språk, deras situation och status skiljer sig så mycket åt i Sverige ska de presenteras kort var för sig.

ARABISKA

Personer: I Sverige levde i slutet av år 2007 bland de utrikes födda 140. 471 personer från 15 arabisktalande länder (Algeriet, Arabemiraten, Bahrain, Egypten, Irak, Jordanien, Kuwait, Libanon, Libyen, Marocko, Oman, Qatar, Saudiarabien, Västbanken/Gaza och Yemen.) Den i särklass största gruppen araber i Sverige utgörs av irakier med drygt 97.000 (egna uträkningar enligt uppgifter från SCB).

Efter den 11 september 2001 har hela situationen för araber i världen förändrats i grunden. Det är lätt att som arab förknippas med fundamentalism och terrorism som Mohsin Hamid beskriver i sin bok "The reluctant fundamentalist" från 2007 och han visar att det kan ha långtgående konsekvenser för individerna i deras liv.

Historiska kontakter med Sverige: De allra första kontakterna mellan Sverige och arabiska länder skedde under vikingatiden. Detta visar bl.a. de arabiska och persiska mynt som hittats på Gotland (Richert 1985: 80). Dessutom har arabisk vetenskap haft en viktig roll i Europas intellektuella liv. Genom arabiskan översattes olika grekiska verk till latin. På så sätt fungerade arabiskan som förvaltare av det klassiska arvet under medeltiden (Richert 1985:175- 176). Det finns fortfarande låneord från arabiska i det latinska språket så som zenit, nadir och elixir. Påverkan har varit ömsesidigt. I nutiden har Sverige viktiga ekonomiska, politiska och sociala relationer med de arabiska länderna.

Språket: Det arabiska språket skiljer sig mycket från det svenska språket. På arabiska skriver man och läser från höger till vänster. Arabiskan har 29 konsonanter som varierar i utseende beroende på positionen i ordet. Det vill säga om dessa bokstäver kommer i början, i mitten eller i slutet av ett ord (Paulin. 93: 51) . Det finns stora skillnader mellan skriftspråket och det muntliga språket, dvs. dialekterna.

För övrigt indelas arabiskan i tre kategorier. Det klassiska (Koranspråk), det moderna (nutida arabiska) och folkdialekter (vardagsspråk). Om man lär sig arabiska i skolan kan man läsa eller skriva det klassiska och det moderna arabiska språket. Dessutom finns det olika dialekter i Mellanöstern, vilka inte har ett skriftspråk. Det är inte lätt för den som kommer från Marocko att förstå den som kommer från Irak. I detta fall är det bättre att båda använder den moderna arabiskan.

TYSKA

Personer: I Sverige levde i slutet av år 2007 bland de utrikes födda 53.618 personer från de tre tysktalande länderna Tyskland, Österrike och Schweiz. Schweizare kan också ha andra modersmål än tyska (egna uträkningar enligt uppgifter från SCB).

Historiska kontakter: Sverige har genom hela sin historia sedan istiden haft och har fortfarande omfattande personliga, politiska, ekonomiska och kulturella kontakter med Tyskland. Det har alltid funnits en ömsesidig påverkan, inflytande och utbyte i språk, seder, handel, yrkeskunskaper, religion och politik, i krig och på fredlig väg.

Språket: Fram till andra världskriget var tyska det dominerande andra språket på läroverken och bland utbildade människor i Sverige. I det kulturella livet spelar intresset för Tyskland fortfarande, fastän en vikande roll. Efter kriget tog engelskan över som andra språk.

Det tyska språket är nära besläktat med svenskan. Båda räknas till de germanska språken. På grund av det romerska rikets inflytande har det latinska språkets grammatik lämnat spår i tyskan som är frånvarande i svenskan, där den av många elever fruktade krångliga grammatiken.

Efter nazismens härjningar och kriget var det i många sammanhang inte helt problemfritt av vara tysk i Sverige. ”Tysken” blev jämställd med ondskan. Som av alla invandrare krävdes det assimilation. Tyska invandrare gjorde sig osynliga så gott de kunde.

I samband med förhandlingarna om Sveriges inträde i EU återupplivades av motståndarna hotbilder av en tysk invasion och stortysk strävan efter herraväldet. Som tysk medborgare i Sverige var man särskilt uppmärksam på sådana yttringar i medierna. Men genom Sveriges inträde i EU har det blivit möjligt att både bosätta sig och köpa faste egendom i Sverige. Den fria rörligheten har gjort att flera tysktalande personer har flyttat till Sverige. Numera har ondskan blivit ”Hitlerindustri”, också i Sverige. Så ljöd en rubrik på en debattafton på restaurang Trappan i Göteborg den 5.11.2008.

Bilaga 2

Frågor till Modersmåslärare

1. Från vilket land kommer du? Vilket är ditt modersmål? Vilka andra språk kan du bra? Har du ett annat yrke också?

2. Vilken utbildning har du i Sverige/i ditt hemland? Hur länge har du undervisat i ditt ämne som modersmåslärare? Har du deltagit i någon fortbildning för modersmåslärare?

3. I vilka kommuner eller stadsdelar undervisar du? I vilka årskurser går dina elever och har du förskolebarn?

Vilka skolor	antal grupper	antal elever/årskurs
--------------	---------------	----------------------

4. Har antalet elever ändrat sig under de senaste åren?

5. Hur planerar du undervisningen?

6. Vilken typ av undervisningsmaterial använder du (vilka läroböcker, tidningar, skönlitteratur, IT, film eller andra medier)? Får du köpa in de läromedel du vill ha? Ställer skolan tillräckliga resurser till förfogande?

7. På vilket sätt arbetar du på lektionerna? Sätta upp mål, förhöra, initiera lek och samtal, med språk och kultur?

8. På vilket sätt vill du att eleverna ska arbeta på dina lektioner (lyssna, tala, skriva, läsa, reflektera, arbeta tillsammans)?

9. Vilka undervisningsformer eller vilka sätt att lära tycker eleverna om, vilka är mindre populära? Vad tycker du är språkutvecklande? Utvärderar du din undervisning?

10. Känner du till den svenska läroplanen och den nationella kursplanen för ämnet modersmål?

11. Vilka mål i kursplanen för modersmål tycker du är lätta att omsätta i verkligheten, vilka är svåra?

12. Vad anser du om modersmåslärarnas två viktigaste böcker: Skolverkets bok "Flera språk-flera möjligheter" och "Mer än modersmål, hemspråksdidaktik". Har de gett dig inspiration i ditt arbete?

13. Vill du tillfoga någonting? Är det något vi har glömt?

Din ålder: Är du () kvinna () man

Tack för din medverkan.

Bilaga 3

Frågor till eleverna

- Hur gammal är du?
- Var är du född?
- Varifrån kommer dina föräldrar?
- Vilket/ vilka språk talar du hemma?
- Har du haft modersmålsstöd på förskolan/dagis?
- I hur många år eller i vilka klasser har du haft modersmålsundervisning?
- Vad tycker du om modersmålsundervisningen?
- Berätta vad ni gör på modersmålsundervisning?
- Vad använder läraren för böcker, filmer, lekar i undervisningen?
- Hur lär du dig svenska?
- Hur lär/lärde du dig ditt modersmål, är det skillnad?
- På vilket sätt lär du dig bäst?
- Vet/visste du vilka mål som du ska uppnå?
- Är det du som har valt att delta i modersmålsundervisning eller dina föräldrar?
- Om du kunde bestämma själv vad skulle du göra då och varför?

Bilaga 4

Observationsschema

Dag och tid:

Skolan:

Läraren:

Gruppen:

Eleverna:

1. Pedagogiska och didaktiska metoder för språkutveckling

☒ Hur börjar och slutar lektionen?

☒ Vilka mål för dagens lektion?

☒ Vilka läromedel använder läraren?

☒ vilka metoder använder läraren?

förhör/ställa frågor

högläsning

grammatiska förklaringar

förklara ord, utveckla ordförrådet, berätta

vilka uppgifter/instruktioner får eleverna (gemensamma/enskilda)

individualisering eller ej, på vilket sätt

på olika nivåer

böcker

olika övningar

lärarens beteende

knyter an till elevernas övriga undervisning

till elevernas intressen

till aktuella händelser

☒ vad gör eleverna

översättning

avskrivning från läroboken

göra övningar i läroboken

gissa ord, använda ordkort

ta reda på saker

göra egna projekt

göra lekar, spel

lyssna, skriva, rita

tala, svara på frågor, berätta, fråga

reflektion

utvärdering

⌘ Tidsaspekter

Hur lång tid varar lektionen

Hur fördelas tiden på olika moment

2. Interaktion i klassrummet

Vilket språk talar läraren?

Finns samarbete mellan eleverna eller ej och på vilket språk

Hur ofta får eleverna komma till tals?

Finns lärarstyrt eller spontant samarbete/dialog mellan eleverna.

Uppmanas eleverna att lösa uppgifter tillsammans.

Får eleverna styra lektionens gång.

3. Innehåll

Språk

Kultur